

Rechtschreibprobleme von Schülern am Ende der Grundschulzeit

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Elke Sander
aus
Eberswalde

September 2006

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommene Dissertation.

Die beiden Gutachter waren Professor Dr. Becker-Mrotzek und Professor Dr. H. Günther.

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Juli 2007.

Ich widme diese Arbeit meiner Familie und allen Freunden,
die mir Mut gemacht
und sich mit mir über Erfolge gefreut haben.

Mein Dank gilt in erster Linie allen Kollegen/Kolleginnen, die mir für meine Untersuchung ihre Klasse zur Verfügung gestellt haben und bereitwillig Fragen beantwortet und Anregungen gegeben haben.

Ebenso wichtig war mir die Mitarbeit von Markus Linnemann, der mir bei den statistischen Auswertungen wertvolle Hilfe geleistet hat.

Außerdem bedanke ich mich bei den Professoren Herrn Dr. Becker-Mrotzek und Herrn Dr. Günther sowie allen Mit-Doktoranden, die mir durch ihre Gesprächsbereitschaft und ihr Interesse sehr geholfen haben.

Legende

GZS –	Getrennt-/Zusammenschreibung
Token –	jedes geschriebene Wort
Fehlertoken –	jedes fehlerhafte Wort
Type –	jedes unterschiedliche Wort
FQ – = Fehlerquotient	Anzahl der Fehler dividiert durch Anzahl der geschriebenen Wörter
L ₁ –	Herkunftssprache deutsch
L ₂ –	Herkunftssprache nicht-deutsch (Deutsch: Zweitsprache)
GGS –	städt. Gemeinschaftsgrundschule
KGS –	städt. kath. Grundschule
EGS –	städt. evgl. Grundschule

Vorwort

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Rechtschreibung, einem Teilgebiet der Sprache als menschlichem Kulturgut. Die Beachtung der Rechtschreibung drückt für mich gleichzeitig den Respekt vor der Sprache als Ganzem aus, vor der Fähigkeit des Menschen, sich differenziert auszudrücken und zu verständigen.

Wie hoch die Sprache, das Wort, in unserem christlich-jüdischen Kulturkreis geschätzt wird, wird deutlich durch ein Zitat aus der Bibel, in der Gott selbst als ‚das Wort‘ bezeichnet wird.

Im Prolog des Johannes-Evangeliums heißt es:

*Im Anfang war das Wort,
und das Wort war bei Gott,
und das Wort war Gott.
Im Anfang war es bei Gott.
Alles ist durch das Wort geworden.
und ohne das Wort wurde nichts,
was geworden ist.
In ihm war das Leben,
und das Leben war das Licht der Menschen.*
(Kath. Bibelanstalt, 1980:1195)

Das ‚Wort‘ ist in diesem Fall eine Übersetzung des griechischen ‚lógos‘. In moderneren Übersetzungen taucht auch die Bezeichnung ‚Sinn‘ auf.

Die jahrhundertealte Übersetzung ‚Wort‘ erscheint mir jedoch immer noch am ehesten den Kern zu treffen.

Goethe allerdings war weder mit der Übersetzung ‚Wort‘ noch mit ‚Sinn‘ einverstanden. Im ‚Faust‘ schreibt er:

*Geschrieben steht: „Im Anfang war das Wort!“
Hier stock‘ ich schon! Wer hilft mir weiter fort?*

*Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,
Ich muß es anders übersetzen,
Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
Geschrieben steht: „Im Anfang war der Sinn.“
Bedenke wohl die erste Zeile,
Daß deine Feder sich nicht übereile!
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?
Es sollte stehn: „Im Anfang war die Kraft!“
Doch, auch indem ich dieses niederschreibe,
Schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe.
Mir hilft der Geist! Auf einmal seh ich Rat
Und schreib' getrost: „Im Anfang war die Tat!“*
(Robert Petsch (Hg.) Goethes Werke, Leipzig 1925)

Hier möchte ich Goethe widersprechen. Vor der Tat steht der Gedanke. Das Wort ist der Gedanke, der (akustische) Gestalt angenommen hat. Also muss der gestaltete Gedanke – das Wort – zuerst gewesen sein.

Wie wichtig ein Wort sein kann, sehen wir auch in Mythen und Märchen, in denen derjenige, der den Namen kennt, Macht über die Person gewinnt (Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß').

In diesem Sinn sollen die Teilaspekte der Sprache, die hier beleuchtet wurden, für die Bedeutsamkeit der Sprache als Ganzes stehen.

Inhaltsverzeichnis

- Teil I - (Theoretische Grundlagen)	3
1. Einleitung	3
2. Orthographie	5
3. Orthographieerwerb	9
4. Didaktik und Methodik	14
5. Aufgaben der Grundschule	18
6. Schüler aus Migrantenfamilien	21
7. Fehlertypologien	25
- Teil II - (Empirische Untersuchung)	28
8. Ziel der vorliegenden Untersuchung	28
9. Hypothesen	30
10. Sample der Probanden	31
11. Korpus	36
11.1 Aufsätze	39
11.2 Diktate	40
12. Fehlerermittlung	41
12.1 Berechnung der Fehlerzahl	41
12.2 Berechnung des Fehlerquotienten	42
13. Fehleranzahl	43
13.1 Fehlerzahl in Aufsatz und Diktat	43
13.2 Mehrere Fehler in einem Wort	46
13.3 Ergebnisse der einzelnen Schulen	48
13.4 Vergleich der FQ von L ₁ - und L ₂ -Schülern und von Jungen und Mädchen	50
13.5 Viele Migranten gleich schwache Leistungen?	52
13.6 Unterschiede in KGS und GGS	55
13.7 Verbreitung der leistungsstarken und –schwachen Schulen im Stadtgebiet	60
13.8 „Schereneffekt“	63
13.8.1 Diktate	63
13.8.2 Aufsätze	66

Inhaltsverzeichnis

13.9 Vergleich mit den Forschungen von John, Balhorn, Vogel und Menzel	68
14. Fehleranalyse	73
14.1 Diktat	74
14.2 Aufsatz	77
14.3 Vergleich von Jungen und Mädchen (Aufsätze)	78
14.4 Vergleich von L ₁ - und L ₂ -Schülern (Aufsätze)	79
14.5 Vergleich einzelner L ₂ -Gruppen	80
14.6 Korrelation bestimmter Fehlerarten	82
14.7 Vergleich mit den Fehlerkategorien bei Vogel und Menzel	84
15. Schülerbefragungen	86
15.1 Wichtigkeit der Rechtschreibung	87
15.2 Üben in der Schule	91
15.3 Üben zu Hause	95
15.4 Übst du gern?	98
15.5 Liest du gern?	101
15.6 Lieblingsbücher	104
15.7 Unterschiede GGS/KGS	106
16. Lehrerbefragung	107
16.1 Grundsätzliche Einstellung der Lehrer	109
16.2 Vergleich Lehrer-/Schülerantworten	114
16.3 Vergleich der Lehrerantworten mit den Fehlerquotienten	116
17. Vergleich KGS und GGS	122
18. Überprüfung der genannten Hypothesen	124
19. Hinweise zu möglichen Verbesserungen im Rechtschreibunterricht	130
20. Resümee	135
21. Literaturverzeichnis	137
22. Anhang	144

- Teil I - (Theoretische Grundlagen)

1. Einleitung

Die schriftliche Ausdrucksweise unterscheidet sich in wesentlichen Bereichen von der mündlichen. Dadurch, dass die lautliche Seite der gesprochenen Sprache fehlt, ist es notwendig, sich präziser auszudrücken.

Emotionen, die im Mündlichen durch Intonation, wie stärkere Betonung, Pausen, Veränderung der Stimme, deutlich werden, müssen im Schriftlichen durch andere sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ersetzt werden.

Ein entscheidendes Merkmal der mündlichen Sprache ist einerseits ihre Flüchtigkeit, andererseits (beim Gespräch) die Möglichkeit des Hörers zur direkten Nachfrage. Daher sind die Anforderungen an einen exakten Satzbau und genaue Formulierungen weniger hoch.

Bei der Schriftsprache müssen die ‚Mängel‘ (fehlende Intonation, keine Möglichkeiten zur Nachfrage) durch Exaktheit, sinnvolle Konstruktion des Textes und richtige Schreibung ausgeglichen werden. Der Schreiber muss mögliche Unklarheiten bereits beim Formulieren berücksichtigen.

In den letzten 30 Jahren haben sich Sprachwissenschaftler und -didaktiker intensiv damit beschäftigt, wie das Kind sich Schriftsprache und damit auch die korrekte Orthographie aneignet. Je mehr man verstand, welche Prozesse dabei ablaufen, umso mehr veränderte sich die Einstellung gegenüber den Fehlern.

Früher sah man Fehler lediglich als Fehlleistung des Kindes an, die man so schnell wie möglich ausmerzen musste.

Heute ist man sich jedoch dessen bewusst, dass, so wie dem kleinen Kind bei der Aneignung der gesprochenen Sprache notwendigerweise Sprachfehler unterlaufen, auch beim Schulkind in Bezug auf die Schriftsprache Fehler selbstverständlich sind.

Susanne Bobrowski und Marianne Grassmann betonen in ihrem Artikel ‘Vom Umgang mit Fehlern im Unterricht’:

„Kinder müssen lernen und erleben, dass es selbstverständlich ist, Fehler zu machen.“ (Bobrowski/Grassmann, 2003: 8)

1. Einleitung

Der Entwicklungsprozess, der im Idealfall zu einer guten Rechtschreibung führt, ist mit Beendigung der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen. Die wesentlichen Regeln sollten dem Kind zwar nach der vierten Klasse bekannt sein; dennoch sind viele Schüler dann noch nicht in der Lage, sie konsequent anzuwenden.

Klaus B. Günther konstatiert,

„dass sich die gängigen Rechtschreibfehler von Grundschulern auf jenen Bereich konzentrieren, der sich durch Eigengesetzlichkeiten der Schriftsprache auszeichnet – besonders Dehnung/Kürzung, Groß-/ Kleinschreibung, Schreibung der Verschlusslaute -, die keine Elementkorrespondenzen in der gesprochenen Sprache haben und deshalb auch kaum über das Training von Artikulation und auditiver Wahrnehmung geübt werden können.“ (K.B. Günther, 1989: 239)

Wie im empirischen Teil dieser Arbeit aufgeführt wird, liegen auch die Hauptprobleme der von mir getesteten Schüler in folgenden Bereichen:

- Groß- und Kleinschreibung
- Dehnung/Schärfung
- Getrennt-/Zusammenschreibung
- akustisch gleiche oder ähnliche Buchstaben.

Darin enthalten sind die von anderen Autoren erwähnten Verschlusslaute, aber auch Schwierigkeiten wie e-ä oder w-v-f.

Meine vorliegende Arbeit ist in zwei Hauptteile aufgeteilt. Während ich mich im ersten Teil unter anderem mit den heutigen Auffassungen über Orthographie und Orthographiedidaktik beschäftige, sowie Überlegungen zu den Aufgaben und Möglichkeiten der Grundschule anstelle, folgt im zweiten Teil die Darstellung und Auswertung meiner empirischen Untersuchung. ¹

*Anmerkung: Die Begriffe ‚Lehrer‘ und ‚Schüler‘, die auf den nächsten Seiten häufig auftauchen, werden in dieser Arbeit generisch verwendet.

2. Orthographie

Der Begriff ‚Orthographie‘ stammt aus dem Griechischen und ist zusammengesetzt aus den Teilen ‚ortho‘ (gerade, aufrecht, richtig, recht) und ‚graphie‘ (Schreibung, Beschreibung).

(vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, 1966: 256 und 499)

Bei den Griechen ist

„der Begriff *orthographia* seit dem 1. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung bezeugt und bezeichnet [...] sowohl die richtige Schreibweise eines Wortes als auch die wissenschaftliche Behandlung der Rechtschreibung. Die Beschäftigung mit Fragen der Orthographie beschränkte sich zunächst auf die klassische Dichtung der Griechen. Selbständige Darstellungen der Orthographie wurden verfasst, als die Diskrepanzen zwischen Schreibung und Lautung zunahmen.“ (Nerius/Scharnhorst, 1980: 11)

Eine der Schwierigkeiten der deutschen Orthographie ist, wie schon Nerius/Scharnhorst anmerkten, die (nicht durchgängig vorhandene) **Phonem-Graphem-Korrespondenz**.

Die deutsche Sprache verfügt über etwa 40 Phoneme (Laute). Dem stehen 26 Buchstaben gegenüber. Es ist also schon von daher nicht möglich, jedem Phonem einen Buchstaben zuzuordnen. Zudem können mehrere Buchstaben ein Graphem bilden, das ein einzelnes Phonem symbolisiert, wie z.B. ‚sch‘.

„Das Graphem ist definiert als die kleinste distinktive Einheit geschriebener Sprache, die ein Phonem bilden.“ (H. Andresen, 1985: 22)

Wie im Kapitel 14.1 (Fehleranalyse: akustisch gleiche/ähnliche Buchstaben) erläutert wird, sind viele Rechtschreibfehler auf die Tatsache zurückzuführen, dass manche Phoneme durch unterschiedliche Grapheme dargestellt werden können: Der Laut [f] kann sowohl durch ‚v‘ (Vater) als auch ‚f‘ (Frage); der Laut [w] durch ‚v‘ (Vase) oder ‚w‘ (Wasser) ausgedrückt werden. Umgekehrt kann auch das gleiche Graphem für verschiedene Phoneme stehen: ‚v‘ in ‚Vater‘ oder ‚Vase‘.

2. Orthographie

Das Problem einer phonographischen Fundierung der Orthographie wird gerade an der **Dehnung und Schärfung** deutlich.

Auch neueste Überlegungen finden keine Lösung für das Problem der unterschiedlich bezeichneten **Dehnung**. Röber-Siekmeyer verweist auf die Regel: „Das Dehnungs-h steht nur vor den Buchstaben l, m, n und r“. (Röber-Siekmeyer, 1997:103). Aber dort steht es auch nicht immer.

Obwohl 53% aller betonten Vokale (ebda.) von der Dehnungsproblematik betroffen seien, gibt es keine durchgehende Gesetzmäßigkeit.

Augst und Dehn finden verschiedene Teil-Regeln für markierte und nicht markierte Dehnung. Allerdings gilt dies stets nur für einige Wörter. Die einzige Norm, die übergreifend gilt, ist die der Stammschreibung.

„Einmal h – immer h. So schreibt man befiehlt mit h wegen befehlen ... fahren – fuhr, befehlen – befahl – befohlen.“ (Augst/Dehn, 2002:120)

Sie kommen daher zu dem Ergebnis:

„Für das Lernen scheint uns [...] kein Weg an den Merkwörtern vorbeizuführen.“ (ebda.:119)

Bei der **Schärfung** gibt es zwar weniger Variationen, um diese auszuführen. Außer bei ‚ck‘ wird sie durch Verdoppelung der Konsonanten gebildet. Das Problem ergibt sich durch die Tatsache, dass nach einem kurzen Vokal bisweilen ein Doppelkonsonant auftritt, oft aber auch nicht. Es gibt zwar relativ eindeutige Regeln, die jedoch Grundschulkindern häufig noch nicht geläufig sind.

Daher wurde im Laufe meiner Studie auch der Frage nachgegangen: Wie bewältigen heutige Grundschüler die Probleme der Schärfung und Dehnung?

2. Orthographie

Eine weitere Schwierigkeit der deutschen Rechtschreibung bildet die **Groß-/Kleinschreibung**.

„Die satzinterne Großschreibung unterscheidet das Deutsche von allen anderen alphabetisch verschrifteten Sprachen.“ (H.Günther/Nünke, 1995: 40)

Diese Besonderheit der deutschen Sprache ist gleichzeitig eine ihrer größten Schwierigkeiten. Bei allen Untersuchungen nimmt sie den Hauptplatz bei der Fehlerverteilung ein.

Einen großen Anteil daran haben die subjektivierten Verben und Adjektive, wie im empirischen Teil meiner Studie deutlich wird.

Für die Großschreibung von Nicht-Substantiven nennt Wilmanns folgende Regel:

„Im allgemeinen tritt die Substantivierung ein, wenn Wörter, die nicht eigentlich Substantiva sind, in syntaktische Verhältnisse treten, in denen gewöhnlich Substantiva stehen.“ (Wilmanns, 1987: 201)

Diese Regelung gilt auch noch heute nach der neuesten Rechtschreibreform. Wieder hatte man – wie schon in früheren Jahrhunderten - unter anderem auch über die Groß- und Kleinschreibung gestritten, ohne dass es zu wirklichen Reformen kam.

Schließlich birgt auch die **Getrennt-/Zusammenschreibung** eine Vielzahl von Fehlermöglichkeiten.

Der geübte Schreiber ist oft der irrigen Meinung, dass die Einteilung der schriftlichen Sprache in einzelne Wörter dem natürlichen Gebrauch der mündlichen Sprache entspricht. Doch normalerweise spricht niemand in einzelnen Wörtern. „Beim Sprechen wie beim Hören im engeren Sinne gibt es nur Lautfolgen (und Pausen).“ (Maas, 1992: 7)

Die Gliederung der Sprache in Wörter mit Hilfe des Spatiums geschieht nur beim Schreiben und dient dazu, den Text für den Leser verständlicher zu machen.

So wie einerseits die geschriebene Sprache in Wörter aufgeteilt wird, gibt es auch eine Tendenz, Wörter miteinander zu verbinden.

2. Orthographie

Die Zusammensetzungen, die heute die Hauptprobleme bei der GZS bilden, sind die Kombinationen mit Verben, Adjektiven und Präpositionen, wie z.B. hochmodern, anstatt, zusammen schreiben, sitzen bleiben, Rad fahren.

Fehlerträchtig sind auch Verben mit trennbaren Verbpartikeln wie ‚loslaufen‘ oder ‚wahrnehmen‘.

Bei der späteren Analyse der Fehler in den Schülertexten wird deutlich, dass diese Wörter, deren Schreibung auch bei den Überlegungen zur Rechtschreibreform umstritten war, den Kindern erhebliche Schwierigkeiten bereiten.

3. Orthographieerwerb

Wie schon in der Einleitung erwähnt, hat in den letzten Jahren ein radikales Umdenken in Bezug auf den Orthographieerwerb begonnen.

Heute sieht man den Orthographieerwerb als eine eigenaktive Tätigkeit des Kindes. Fehler werden „als Fenster zum Kopf des Lernenden“ und nicht mehr als ein Mangel angesehen, der so schnell wie möglich beseitigt werden muss.

„Für die neue Fehlersicht wird wieder auf den seit Kern verwendeten Begriff des ‚Rechtschreibirrtums‘ zurückgegriffen, mit dem nun aber im Gegensatz zum Rechtschreibfehler eine im Grundsatz richtige sprachanalytische Tätigkeit des Kindes bezeichnet wird.“ (Ossner, 2003: 364)

Um genauere Ergebnisse über den Prozess des Lernens zu gewinnen, beschäftigt sich die Forschung einerseits mit den vorschulischen, noch un gelenkten Schreibprodukten der Kinder; zum anderen analysiert sie die Schreibabweichungen der Kinder sehr differenziert.

Aufgrund dieser Untersuchungen nennt Frith drei Entwicklungsphasen, die jedes Kind durchläuft:

- die logographemische,
- die alphabetische,
- die orthographische Phase.

„Die logographemische Strategie besteht darin, dass Lernende Schriftzeichen bzw. Wörter anhand prägnanter visueller Details und ihres Kontextes wiedererkennen. Sie verfügen noch nicht über Einblicke in Phonem-Graphem-Korrespondenzen [...] . Ein Übergang zur nächsten – also zur alphabetischen – Strategie erfolgt, wenn unbekannte Wörter bewältigt werden. [...] Mit Hilfe der alphabetischen Strategie können nun unbekannte Wörter geschrieben und erlesen werden. Die dritte, orthographische Strategie wird zuerst beim Lesen angewendet. Beim Lesen können Wörter in orthographisch bedeutsame Einheiten [...] aufgegliedert und somit ökonomisch erfasst werden. Erst allmählich wird die orthographische Strategie auch auf das Rechtschreiben angewandt.“ (Vogt/Naumann, Sept./2005)

Thomé setzt, nachdem diese Einteilung von mehreren Seiten kritisiert worden war, für den Begriff ‚logographemische‘ den der ‚**protoalphabetisch-phonetischen**‘ Phase.

Noch vor diese Phasen setzt Günther die **präliteral-symbolische** Phase.

3. Orthographieerwerb

Diese besteht aus noch vorschrittlichen Schrift-Imitationen, die dann von schon konkreteren Kritzeltexten und Pseudowörtern abgelöst werden. Das Kind hat zu dieser Zeit schon erfahren, dass man sich durch Schrift mitteilen kann. Seine Schrift-Imitationen sind also, auch aus seiner Sicht, mehr als Bilder.

Während der **protoalphabetisch-phonetischen** Phase sind zunächst „rudimentäre Schreibungen“ zu erkennen. Etwas fortgeschrittener sind die ‚Skelettschreibungen‘, bei denen man schon ein Buchstabengerüst erkennen kann.

Beim Lesen nehmen die Kinder in der Anfangsphase lediglich einzelne herausragende Merkmale wahr und schließen von daher auf das ihnen bereits bekannte Wort. Häufig genutzte kurze Wörter können aber auch bereits ganzheitlich gespeichert und erfasst werden. (vgl. K.B. Günther 1995: 106)

Spätestens im 1. Schuljahr lernen die Kinder dann, dass der Sprachfluss in Wörter unterteilt wird und diese wiederum in kleine Lauteinheiten zerlegt werden, die man durch Buchstaben darstellt. Beim Aufschreiben der gehörten Laute oder beim Lesen einfacher kurzer Wörter dominiert noch die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Dies wird in der heutigen Sprachwissenschaft als **alphabetische** Phase bezeichnet.

Mit weiterem Einstieg in das System unserer Sprache gelangen die Schüler anschließend in die **orthographische** Phase. Hiermit wird „die gesamte Entwicklung der Lerner von der Fähigkeit zu einfachen Verschriftungen bis zur Bewältigung komplexer orthographischer Anforderungen“ umschrieben. (Thomé, 1999: 371)

Wegen der Vielfalt und Komplexität der implizierten linguistischen Regeln nimmt diese Phase einen längeren Zeitraum in Anspruch, „auch wenn sie in Ansätzen schon Kindern mit einem Lesealter von 7 Jahren verfügbar ist.“ (K.B. Günther 1995: 109)

Nun ist es aber nicht so, dass eine Phase plötzlich oder nach einer Übergangszeit die andere völlig ablöst. In Schülertexten stehen Schreibungen der unterschiedlichen Phasen nebeneinander, wobei eine

3. Orthographieerwerb

Phase dominiert. Einmal erworbene Rechtschreibstrategien aus der alphabetischen Phase werden, z. B. beim Schreiben unbekannter Wörter, auch in fortgeschrittenen Stadien weiter angewandt.

Außerdem ist der Übergang von einer Phase in die nächste nicht unbedingt mit einer abnehmenden Fehlerzahl verbunden. Durch Übergeneralisierung kann es sogar zu mehr Fehlern kommen. Es ändert sich allerdings die Art der Fehler.

Man erkennt daran, „dass Fehler eine Logik haben können, die auf kognitive Ordnungsleistungen des Kindes bei der Schrift(sprache) verweisen.“ (Schneider u.a., 1995:14)

Wie bereits erwähnt, hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Anfänge des Lesens und Schreibens schon lange vor dem Schuleintritt, also vor einem geregelten Unterricht, liegen. Daraus folgt, dass sich Schriftspracherwerb auch ohne Instruktion, zunächst wohl durch Nachahmung der im Elternhaus vorgefundenen Schreibsituationen, eigenaktiv vollzieht. Dabei übernehmen die Kinder nicht nur passiv einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern sie bilden selbst Regeln und nutzen sie als Muster für weitere Schreibversuche.

Wie das Kind, das Sprechen lernt, intuitiv begreift, dass die Vergangenheit (bei regelmäßigen Verben) durch Anfügung von ‚e‘ oder Einfügung von ‚t‘ (er spielt – er spielte bzw. ich spiele – ich spielte) erfolgt und dann eben auch falsche Vergangenheitsformen bildet wie ‚er nimmte‘ oder ‚er singte‘, so geht es dem Schüler später beim Erlernen der Rechtschreibung.

Fehler sind also typisch für bestimmte Entwicklungsstufen und Zwischenformen zur späteren korrekten Schreibung.

Indem man Kindern heute erlaubt, ihren Lernprozess individuell zu gestalten, wird noch deutlicher als früher, dass es ganz unterschiedliche Lernertypen gibt, die sich unterschiedliche Lernwege schaffen.

Thomé unterscheidet verschiedene Lernertypen, die dementsprechend unterschiedliche Lernstrategien einsetzen, und zwar

- die generalisierende, wortübergreifende Strategie und
- die lexikalische, wortspezifische Strategie.

(vgl. Thomé, 1999: 376)

3. Orthographieerwerb

Allerdings geht auch Thomé davon aus, dass diese Strategien kaum so ausschließlich wie oben geschildert, vorkommen. Auch hier gibt es Überschneidungen und Übergänge.

Nun sollte man sich aber nicht der Illusion hingeben, durch neue Erkenntnisse, neue Methoden oder auch durch eine Rechtschreibreform sei es möglich, dass alle Schüler (oder auch Erwachsene) fehlerlos schreiben. Jede Rechtschreibung muss normiert sein und „jede Normierung schafft Fehlermöglichkeiten“. (Plickat, 1976: 127)

Die meisten Schüler erreichen zwar das alphabetische Stadium des Schreibens, die orthographischen Merkmale vieler Wörter bleiben jedoch manchem fremd.

Die Forderungen an den Rechtschreibunterricht fasst Hanke wie folgt zusammen:

„[...] Dafür ist es notwendig, im Rechtschreibunterricht eine Fehlersensibilität, ein Gespür für Entscheidungsprozesse zu entwickeln. Dies erfordert neben einem gewissen Maß an Sprachbewusstheit zugleich spezifisches deklaratives Wissen (z.B. Wissen um schriftsprachliche Regelmäßigkeiten [...]), prozedurales Wissen (Handlungswissen) sowie strategisches Wissen (Problemlösungsstrategien). Die Schülerinnen und Schüler sollen folglich im Kontext von Sachkompetenz grundlegende Arbeitstechniken, -verfahren und Lernstrategien im Sinn einer Methodenkompetenz ausbilden können, die sie in die Lage versetzt, selbständig und effektiv – durchaus auf unterschiedliche Weise – geschriebene Sprache (die Schreibung eines Wortes im Satz/Text) herzuleiten bzw. zu recherchieren.“(Hanke, 2003: 16)

Ein vollständiges Beherrschen der Rechtschreibung ist auch sicheren Schreibern nicht immer möglich. Deshalb wäre eine gewisse Toleranz, besonders bei Spezialfragen, den Schülern gegenüber angebracht. Friedrich beklagt, dass

„in Lehrprogrammen immer noch nahezu vollständige Listen von Rechtschreibfällen als Ziele vorgeschrieben“ sind und „Lehrer(innen) im Unterricht nach wie vor Forderungen nach absoluter Rechtschreibsicherheit“ erheben. (Friedrich, 1994/1996: 1254)

Aufgrund der noch nicht abgeschlossenen geistigen Entwicklung von Zehnjährigen ist zumindest am Ende der Grundschulzeit eine gewisse Fehlerzahl zu erwarten.

3. Orthographieerwerb

Wie im Rahmen meiner Untersuchung ersichtlich, weicht diese Leistung nicht wesentlich von dem ab, was auch in früheren Jahrzehnten von einem Kind dieses Alters erreicht wurde.

4. Didaktik und Methodik

Seit Beginn des geregelten Rechtschreibunterrichts wird darüber diskutiert, auf welche Art Lehrer ihren Schülern die Schreibung der Wörter am besten vermitteln.

Heute gilt als Grundlage didaktischer Bemühungen die Erkenntnis, dass jeder Mensch von Beginn an lernwillig und lernfähig ist (allerdings in individuell sehr unterschiedlichem Ausmaß).

Jeder Erzieher weiß, dass ein Kleinkind so früh wie möglich alles allein bewerkstelligen möchte. Selbst wenn es Probleme dabei hat, sich z.B. die Jacke selbst zuzuknöpfen, stößt es die Hand, die ihm helfen will, weg und ruft energisch ‚allein machen‘.

Dieses Verlangen gilt es im Unterricht zu nutzen. Daher ist heute die zentrale Forderung auch für die Rechtschreibdidaktik das eigenaktive Lernen.

Der Lehrer/Erzieher hilft dem Kind, seinem eigenen Wunsch, sich die Welt zu erschließen, nachzukommen.

Neben dieser neuen Sichtweise, dass Schule den Willen des Kindes zum ‚Selbermachen‘ unterstützen sollte, gibt es in der Forschung der letzten Jahrzehnte eine zweite grundsätzliche Neuerung. Lange ging man davon aus, dass das Kind im Hinblick auf den Schriftgebrauch dem Lehrer mit Beginn der Schulzeit quasi völlig unwissend übergeben wird. Die sich „im Kleinkind- und frühen Vorschulalter entwickelnde präliterale-symbolische Phase“ (K.B. Günther, 1995:109) wurde noch nicht beachtet.

Heute gilt als Grundsatz, man solle das Kind da abholen, wo es steht, also die vor-schulische Lernerfahrungen in den Unterricht einbinden.

Nachdem in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts die Relevanz des Regelwissens für den Rechtschreiberwerb stark angezweifelt wurde, erweist sich die Akzeptanz und Anwendung von Regeln in der heutigen Didaktik wieder als besonders wichtig. Gemeint sind nun aber nicht mehr die „linguistisch formulierten ‚Regeln‘ in den Anhängen zu orthographischen Wörterbüchern“ (Friedrich, 1994/1996: 1251), sondern der Aufbau der ‚inneren Regeln‘, die dem Schüler meist nicht bewusst sind, aber dennoch sein Rechtschreibhandeln bestimmen. Auch wenn sie darüber noch nicht reflektieren können, ‚wissen‘ Schreibanfänger bereits, dass es Beziehungen

4. Didaktik und Methodik

zwischen geschriebener und gesprochener Sprache gibt und dass hierbei bestimmte Regeln gelten. Dieses Wissen führt im Idealfall zu einem „orthographischen Gewissen“ und zu dem „Bedürfnis nach orthographischer Kontrolle des Geschriebenen.“ (ebda.)

Aufgegeben wurde

„die lange Zeit dominante – und z.T. heute noch vertretene – Sichtweise, Kinder müssten erst weitestgehend die Rechtschreibung – im Sinne einer korrekten Orthographie – beherrschen, bevor sie Texte schreiben können und sollen.“ (Osburg, 1998: Einleitung)

Die bekanntesten Methoden, die aus den neuen Erkenntnissen hervorgegangen sind, wurden von Reichen und Brügelmann entwickelt.

Beim ‚Lesen durch Schreiben‘ (Reichen) wird vollständig auf die Fibel verzichtet. Die Schüler lernen eigenständig mit Hilfe einer Anlauttabelle. Die Buchstaben sind zusammen mit einem kindgerechten Gegenstand oder Tier abgebildet, z.B. ‚G – Gitarre‘, so dass das Kind das eigene (gesprochene) Wort lautgetreu analysieren und auf der Anlauttabelle den entsprechenden Buchstaben finden kann.

Durch das Analysieren und die Zuordnung der Buchstaben zu den gehörten Wörtern lernt der Schüler, das Wort zu ‚verschriften‘. Dieses häufige Verschriften soll automatisch zur Lesekompetenz führen, ohne dass diese speziell gefördert wird.

Es gibt keine vom Lehrer vorgegebene Einführung der Grapheme. Der Schüler erarbeitet sich die Lese- und Schreibkompetenz selbständig mit Hilfe der Tabelle.

Die dieser Methode zu Grunde liegende Aufforderung ‚Schreib, wie du sprichst‘ entspricht allerdings nicht der Tatsache, dass in vielen Fällen die Wörter nicht lautgetreu geschrieben werden.

Osburg beobachtete, dass

„Kinder die mit Anlauttabellen arbeiten, quantitativ weniger schreiben. Sieht man Kindern bei ihrer Arbeit zu, ist dies verständlich: Sie müssen sich Wort für Wort erarbeiten, indem sie sich an ihrer gesprochenen Sprache orientieren, auf die Tabelle gucken, das Wort wiederholen, erneut auf der Tabelle suchen etc. Auf einen Grundwortschatz oder auf geübte Wörter können sie nicht zurückgreifen.“ (Osburg, 1998: 106)

4. Didaktik und Methodik

Zu unterscheiden ist die Reichen-Methode von den herkömmlichen Anlauttabellen, die als Zusatzmaterial zu manchen Fibeln angeboten werden. Sie sollen die Kinder analog zur Fibel an die Grapheme heranführen und sind nicht als grundlegende didaktisch-methodische Neuerung gedacht

Der ‚Spracherfahrungsansatz‘ von **Brügelmann** fußt auf bestimmten Leitideen:

1. „Kinder sollen erfahren, dass man sich durch Lesen und Schreiben anderen mitteilen und von ihnen Informationen gewinnen kann. Lesen und Schreiben sollte deshalb als soziale Handlung möglichst viele Aktivitäten im Klassenzimmer bestimmen und Folgen für das eigene Verhalten haben.
2. Kinder sollen die wechselseitige Übersetzbarkeit von Schrift und Sprache begreifen. Lesen und Schreiben als eine technische Tätigkeit sollen deshalb inhaltlich und formal an der gesprochenen Sprache anknüpfen.
3. Kinder werden mit den Aufbauprinzipien und mit einzelnen Elementen der Schrift am ehesten vertraut, wenn sie Schriftzeichen gegenständiglich manipulieren können.“
(www.uni-muenster.de, 10.12.05)

Dabei soll die Fibel nicht mehr der bestimmende Faktor beim Erstlesen und -schreiben sein, sondern es soll die unterschiedlichsten Lernwege geben, bei denen der Lehrer die Schüler begleitet und fördert.

Durch Verfassen gemeinsamer Schülertexte kann eine ‚Eigenfibel‘ entstehen, die den Kindern dann inhaltlich und emotional viel näher ist als von außen angebotene Texte. Weitere Möglichkeiten, die in diesem Zusammenhang empfohlen werden, sind Klassen-Korrespondenzen und andere Briefe an fiktive oder reale Personen.

Für die Förderung der Eigenaktivitäten stehen verschiedene Lernmaterialien bereit wie Wortkarten und –karteien, Stempel, Schreibmaschine/Computer.

Als ‚Sprachforscher‘ und ‚Sprachspieler‘ finden die Schüler selbst Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprache heraus.

Ein Rechtschreibproblem kann ihnen zur Frage werden, die sie wie ein (spannendes) Rätsel lösen.

Abgesehen von diesen speziellen Methoden der Rechtschreibvermittlung soll auch der mehr ‚traditionelle‘ Unterricht, wo immer möglich, ergänzt werden

4. Didaktik und Methodik

durch Projekte, in denen die Kinder beispielsweise Bücher, Spiele mit Spielanweisungen, Ausstellungen selbst herstellen.

In diesen Projekten kann Schule Kindern auf ihren unterschiedlichen Lernwegen gerecht werden und ihnen eine methodisch breite Vielfalt bieten. Das Lernen soll in Handlungen geschehen. Es können „konkrete, vorwiegend manuelle, aber auch andere körperliche Tätigkeiten im Mittelpunkt stehen, die es den Kindern ermöglichen, die Strukturen zu entdecken und mit ihnen operierend umzugehen.“ (Röber-Siekmeyer, 1997: 71)

Die gegenwärtige Diskussion über die Orthographiedidaktik zeigt, dass sie ihre Aufgabe nicht nur darin sieht, Empfehlungen für schulisches Lernen zu geben, sondern sie versteht sich

„als empirisch arbeitende Sozialwissenschaft. Als solche interessiert sie sich gegenwärtig im Besonderen für Entwicklungsverläufe des Rechtschreiblernens.“ (Ossner 2003: 364)

Zusammenfassend nochmals die Hauptpunkte der neuen Sichtweise auf den Orthographieerwerb und die Orthographiedidaktik:

1. Einbeziehung der vorschulischen Lernerfahrungen der Kinder
2. Neue Sicht auf Fehler
3. Annahme eines ‚inneren orthographischen Lexikons‘ und eines ‚Speichers für schriftsprachliche Regelmäßigkeiten‘. (Hanke, 2002: 14f.)
4. Erkenntnis, dass der Orthographieerwerb bestimmten Phasen unterliegt
5. Förderung der Eigenaktivität des Schülers
6. Handlungsorientierung des Unterrichts
7. Differenzierung und Individualisierung als Unterrichtsmethode

Diese geschilderten Veränderungen in der Didaktik und dadurch auch in der Methodik sollten sich – so ist zu erhoffen – auf die Rechtschreibsicherheit der Schüler auswirken.

Es wird daher im Folgenden auch überprüft, ob sich die Klassen, die mit unterschiedlichen Methoden unterrichtet wurden, in ihren Leistungen unterscheiden.

5. Aufgaben der Grundschule

Die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule besteht darin, eine Lese- und Schreibkultur zu entwickeln, die jedem Kind von Anfang an Erfolgserlebnisse bietet, so dass es erkennt, dass Lesen und Schreiben eine persönliche Bereicherung bedeuten. Das führt dann im positiven Fall dazu, dass die Kinder „Lust auf eigenes Lesen und Schreiben bekommen“. (Brinkmann, Braunschweig: 10/2004: 13)

Dazu gehört die Pflicht, „allen Kindern orthographische Grundkenntnisse zu vermitteln“. (Röber-Siekmeyer, 1997: 62)

In den Richtlinien aller Bundesländer gilt als Ziel des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule, dass die Schüler am Ende der 4. Klasse die häufigsten Wortarten unterscheiden können (Substantiv, Verb, Adjektiv und Pronomen), sowie wissen, dass man neben den Dingen, die ‚man sehen und anfassen kann‘ (wie es heute noch meist im Anfangsunterricht gelehrt wird), auch Abstrakta und substantivierte Verben und Adjektive groß schreibt.

Auch die weiteren Grundregeln, wie etwa die der Morphemkonstanz, Dehnung und Schärfung, sollten die Kinder lt. Lehrplan am Ende der Grundschulzeit beherrschen.

Doch nur Regelkenntnisse zu vermitteln, wäre zu wenig. Neben dem Verfassen eigener Texte unter zunehmender Beachtung von Rechtschreibnormen sollten die Schüler auch lernen, Wörter in einem altersgemäßen Wörterbuch nachzuschlagen um damit selbst geschriebene Texte zu kontrollieren und zu berichtigen. (vgl. Brauer/Müller, 12/04: 14 f.)

Die Aufgabe der Lehrer besteht darin, durch interessanten Unterricht und geeignete Unterrichtsmaterialien die Motivation auch der Schüler zu wecken, die aus eigenem Antrieb kein (oder nur geringes) Interesse am Erwerb von Rechtschreibkenntnissen haben. Allerdings gibt „es kein Programm und keine Methode [...], die allen Kindern Erfolg in irgendeinem Fach garantieren.“ (Brügelmann, 6/01: 36)

Leider stehen sowohl Schüler als auch Lehrer dem Rechtschreibunterricht oft wenig begeistert gegenüber.

5. Aufgaben der Grundschule

„Rechtschreiben gehört zu den unbeliebtesten disziplinen sowohl für schüler als auch für lehrer. Abgesehen von einigen philorthographen erregt rechtschreibunterricht [...] abneigung, bei vielen schülern angst, bei anderen langweile. Bei lehrern stellt sich die einsicht in die relative erfolglosigkeit ein, der unwillie über die diskrepanz zwischen aufwand und nachweisbaren resultaten.“ (Balhorn/Harries 1976: 154)

Es müssen daher alle Anstrengungen unternommen werden, um Schreibsituationen zu schaffen, in denen Schüler merken, dass sie eine sinnvolle Tätigkeit ausüben und dass es für das Verständnis des Textes notwendig ist, auf die Orthographie zu achten.

Der Prozess des Rechtschreiblernens ist mit dem Abschluss der Grundschule keineswegs abgeschlossen. Aufgrund aller Untersuchungen über Rechtschreibprobleme von Kindern am Ende der Grundschulzeit wird deutlich, dass auch im Sekundärbereich das Vertiefen der Rechtschreibkenntnisse ein wichtiger Bereich des Deutschunterrichts sein muss.

In Nordrhein-Westfalen wird die (Grund-)Schullandschaft nach städtischen Konfessions- und Gemeinschaftsschulen aufgeteilt.

Während es nur noch wenige EGS (evangelische Grundschulen) gibt, sind die KGS (katholischen Grundschulen) immer noch sehr stark vertreten.

In Düsseldorf beispielsweise stehen 46 Gemeinschaftsgrundschulen (GGS) 37 KGS und 5 EGS gegenüber.

Die Richtlinien für die einzelnen Fächer gelten uneingeschränkt für alle drei Arten städtischer Schulen.

Die Gründe, warum Eltern ihre Kinder auf Konfessionsschulen anmelden, sind vielfältig. Im Allgemeinen erwarten sie eine bessere, konsequentere Ausbildung und hoffen, dass weniger Migranten in den Klassen vertreten sind.

Es sind nicht nur kath. bzw. evgl. oder gar nur streng gläubige Eltern, die eine Konfessionsschule für ihr Kind wählen. Eine KGS oder EGS ist auch nicht verpflichtet, die Aufnahme nicht-christlicher Kinder abzulehnen. Allerdings müssen die Eltern sich bei der Anmeldung damit einverstanden erklären, dass das Kind nach christlichen Grundsätzen erzogen wird und am Religionsunterricht teilnimmt. Trotz dieser Vorbedingungen waren in der

5. Aufgaben der Grundschule

KGS, in der ich 25 Jahre lang unterrichtete, viele Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten vertreten. Auch in den von mir untersuchten Schulen war in den KGS der Anteil von L₂-Schülern nicht wesentlich geringer als in den GGS (33% gegenüber 39%).

Bei der Auswertung der Schülertexte wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen, dass tatsächlich im Durchschnitt in den Konfessionsschulen bessere Rechtschreibleistungen erzielt werden. Allerdings ist die Bandbreite unter den 14 betroffenen kath. Schulen wie auch zwischen allen anderen Schulen sehr groß.

6. Schüler aus Migrantenfamilien

Als 1955 die ersten ‚Gastarbeiter‘ nach Deutschland kamen, ging man davon aus, dass die ‚Ausländer‘ nur einige Zeit in Deutschland arbeiten und nach Beendigung ihrer Tätigkeit in ihr Heimatland zurückkehren. Dies hat sich inzwischen grundlegend geändert. Deutschland ist für viele Migranten zur neuen Heimat geworden.

Mit den Jahren ist eine Einwanderungsbewegung von ganzen Familien vieler verschiedener Nationalitäten entstanden. Dadurch steht die Schule heute vor der Aufgabe, Kinder mit unterschiedlichsten Herkunftssprachen und Kulturen in ihr System einzugliedern.

Diese Kinder werden in der Öffentlichkeit und bisweilen sogar in offiziellen Schulstatistiken noch als ‚ausländische Schüler‘ bezeichnet, obwohl diese Bezeichnung spätestens seit der Einführung des neuen Staatsbürgerschaftsrechts nicht mehr gerechtfertigt ist, denn seit dem Jahr 2000 erhalten in Deutschland geborenen Kinder, deren Eltern mindestens 8 Jahre rechtmäßig hier leben, die doppelte, also auch die deutsche, Staatsbürgerschaft. Erst im Erwachsenenalter müssen sie sich für eine davon entscheiden.² (vgl. Gläser, 12/04: 40/41)

Für Bürger aus einigen EU-Ländern, z.B. Frankreich, Italien, gilt noch eine andere, großzügigere Regel. Kinder wie Erwachsene können auf Dauer die doppelte Staatsbürgerschaft erwerben.

² Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) - Reform des Staatsangehörigkeitsrechts vom 15.7.1999 (BGBl. 1 S. 1618) § 4, Abs. 3: Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil

1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und
2. freizügigkeitsberechtigter Unionsbürger oder gleichgestellter Staatsangehöriger eines EWR-Staates ist oder eine Aufenthaltserlaubnis-EU oder eine Niederlassungserlaubnis besitzt.

§ 29, Abs. 1: Ein Deutscher, der nach dem 31. 12. 1999 die Staatsangehörigkeit nach § 4 Abs. 3 ... erworben hat und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, hat nach Erreichen der Volljährigkeit ... zu erklären, ob er die deutsche oder die ausländische Staatsangehörigkeit behalten will.

Abs. 3: Erklärt der nach Absatz 1 Erklärungspflichtige, dass er die deutsche Staatsangehörigkeit behalten will, so ist er verpflichtet, die Aufgabe oder den Verlust der ausländischen Staatsangehörigkeit nachzuweisen. Wird dieser Nachweis nicht bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres geführt, so geht die deutsche Staatsangehörigkeit verloren.

(Quelle: Ausländeramt Düsseldorf, Februar 2006)

6. Schüler aus Migrantenfamilien

Nach einer Phase, in der diese Kinder möglichst schnell und unauffällig integriert werden sollten, ist man sich heute mehr der Tatsache bewusst, dass ihre Sprachen und Kulturen auch eine Bereicherung darstellen.

Die oft nur unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache durch die Kinder stellt allerdings für den Unterricht ein Problem dar.

Dabei spielt es keine Rolle, ob das betreffende Kind im rechtlichen Sinn ein ‚Ausländer‘ ist oder die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Die Spätaussiedler aus Russland und Polen, die stets vom Gesetz her als Deutsche galten, haben ähnliche Sprachprobleme wie andere Migranten oder Kinder, deren Eltern sich nur zeitweise in Deutschland aufhalten.

So beobachtete man bei Spätaussiedlern aus Russland:

„Die sprachliche Verständigung in den Aussiedlerfamilien erfolgt häufig in Russisch, gegebenenfalls auch zweisprachig. Die genaue Beobachtung verweist meistens auf das Sprechen von Mischsprachen, indem Lücken in der einen Sprache durch Wörter der anderen Sprache aufgefüllt werden, der Sprachwechsel von einer in die andere Sprache je nach Kontext erfolgt und neue Wörter aus Elementen mindestens zweier Sprachen geschaffen werden. Jugendliche AussiedlerInnen kreieren zum Beispiel Wörter aus deutschen Wörtern und russischen Endungen.“ (Gemende, 2003: 101)

Ähnliches kann man bei Kindern aus anderen Ländern beobachten. Ergebnisse von Schulleistungsstudien haben wiederholt gezeigt, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in Deutschland erhebliche Schwierigkeiten in der Schule haben.

Auch die PISA-Auswertungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien deutlich größere Probleme haben und

„geringere Bildungserfolge erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, selbst wenn sie ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben“ (Baumert u.a.: PISA 2000: 51)

In Nordrhein-Westfalen wurden 2006 die Schulabschlüsse aller Schüler mit denen von „Migranten“, „Aussiedlern“ und „Ausländern“ verglichen:

	Ohne HS- Abschluss	mit HS- Abschluss	mit FOR- Abschluss	mit Fach- hochschul- reife	mit allg. Hochschul- reife
alle Schüler	5,2%	19,2%	38,4%	15,3%	21,8%
Migranten	9,3%	30,8%	39,8%	10,6%	9,6%
Aussiedler	5,0%	28,4%	43,7%	2,5%	10,4%
Ausländer	11,5%	32,1%	37,7%	9,5%	9,1%

(Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen in NRW am Ende des Schuljahres 2005/2006.) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2006: 28-34)

6. Schüler aus Migrantenfamilien

Besonders beunruhigend ist hierbei der hohe Prozentsatz der Schüler aus Migranten- und Ausländerfamilien, die keinen Hauptschulabschluss erwerben und von daher mit erheblichen Problemen auf dem Arbeitsmarkt rechnen müssen.

Einer der wesentlichen Gründe für die erheblichen Unterschiede sind mit Sicherheit die mangelnden Deutschkenntnisse. Daher wird zur Zeit vermehrt gefordert, dass Kinder, die in fremdsprachigen Familien aufwachsen, bereits vor dem Schuleintritt ein Pflichtjahr im Kindergarten verbringen, um dort die deutsche Sprache zu lernen.

„Beginnt ein Mensch in etwa zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr mit dem Erwerb von L₂, spricht man von kindlichem, ab einem späteren Zeitpunkt von erwachsenem Zweitspracherwerb. Während der Schule und im Erwachsenenalter wird L₂ durch natürlichen Spracherwerb ebenso wie – je nach Angebot und Wahrnehmung pädagogisch-didaktischer Unterstützung – durch gesteuerten Spracherwerb angeeignet. Unter Berücksichtigung erheblicher individueller Unterschiede sinkt die Wahrscheinlichkeit, in L₂ ein muttersprachliches Niveau zu erreichen, je später die Aneignung dieser Zweitsprache anfängt.“ (Janina Söhn, 2005: 6)

Das Problem liegt darin,

„dass wir keine sprachdidaktischen Konzepte entwickelt haben, die die sprachlichen Voraussetzungen einer multilingualen Schülerschaft konsequent berücksichtigen. Das gilt für den traditionellen Deutschunterricht ebenso wie für innovative Konzepte/Spracherfahrungsansatz, kreatives Schreiben, offener Unterricht.“ (Belke/Conrady, 3/2005: 31)

Im Übrigen ist das angesprochene Problem nicht auf Deutschland begrenzt. Zvi Penner beschreibt eine Untersuchung, die sie in zwei vierten Klassen in der Schweiz durchgeführt hat.

„Es handelt sich um für städtische Verhältnisse typische Primarschulklassen mit einem Migrantanteil von ca. 35% [...] Linguistisch betrachtet handelt es sich bei den untersuchten Schülern um so genannte „Zweitgenerationsausländer“ sowie um (sehr früh) im Vorschulalter eingereiste Kinder.“ (Penner, 1998: 241)

Von den zwölf L₂-Schülern, die hier getestet wurden, hatten elf Kinder in der kritischen Erwerbsperiode durch Tagesmutter, Krippe, Kindergarten etc. die Möglichkeit, auf natürliche Weise die deutsche Sprache zu lernen. Zehn dieser Kinder hatten eine positive Einstellung sowohl zur Sprache ihrer Eltern als auch zur deutschen Sprache. Trotzdem hatte

„keines der untersuchten Kinder [...] eine vollständige muttersprachliche Kompetenz im Deutschen erreicht. [...] Es scheint, dass der Lernprozess

6. Schüler aus Migrantenfamilien

(der Grammatik) entweder extrem verlangsamt ist oder sogar in einer frühen Erwerbsstufe zum Stillstand kommt. Diese Defizite sind bei den einzelnen Kindern sehr unterschiedlich. Neben erheblichen gibt es auch nur leichte Beeinträchtigungen.“ (ebda: 246)

Nach Belke/Conrady sinkt mittlerweile schon bei einem Anteil von 20% Zuwandererkindern das Lernniveau der ganzen Klasse (vgl. Belke/Conrady, 3/2005: 31)

Bei der Menge der aufgeführten Probleme, die in vielfältiger Weise in der Literatur beschrieben werden, halte ich es für erstaunlich, dass in meiner Untersuchung die Unterschiede zwischen L₁- und L₂-Schülern in der Rechtschreibung nicht so gravierend sind wie es zu erwarten wäre.

In den von mir untersuchten Schulen befinden sich Klassen mit hohem Migrantenteil sowohl im leistungsstarken als auch im leistungsschwachen Bereich (bezogen auf die Rechtschreibung).

Möglicherweise wirken sich die Unterschiede mehr in der Bildung grammatischer Strukturen aus als in der Rechtschreibung.

Grammatische Fehler, z. B. Verwechslung von ein - einen - einem, wurden in den untersuchten Aufsätzen nicht als orthographische Fehler berechnet.

7. Fehlertypologien

Fehleranalysen und Fehlertypologien werden in allen Lernbereichen erstellt, vor allem aber dort, wo man Fehler exakt messen kann, also in den Naturwissenschaften und bei den Sprachen, sowohl der jeweiligen Herkunftssprache als auch bei den zu erlernenden Fremdsprachen.

Im Lexikon der Sprachwissenschaft wird ‚Fehleranalyse‘ folgendermaßen definiert:

„systematische Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen, in der Fehlerpädagogik auch Bewertung und Therapie von Fehlern. Fehler (als Abweichung von der Norm der Zielsprache) werden unter verschiedenen Aspekten klassifiziert.“ (Bußmann, 2002: 214)

Durch die Anwendung von Fehlertypologien kann sich der Lehrer ein genaues Bild über den Leistungsstand seiner Klasse machen und darauf sein Förderprogramm aufbauen. Gleichzeitig kann eine Fehlertypologie, vor allem, wenn sie mit den Schüler/Innen gemeinsam erarbeitet wird, das Rechtschreibbewusstsein der Kinder stärken.

Bei den verschiedenen Fehlertypologien gibt es zwei grundsätzliche Varianten. Die Fehler können entweder nach der Art (Groß-/Kleinschreibung, Dehnung, Schärfung etc.) oder nach ihrer Ursache (Wahrnehmungsfehler, Regelverstöße etc.) aufgelistet werden.

Während bei den kausalen Systemen teilweise erforscht wird, welche psychischen Ursachen für die einzelnen Fehler verantwortlich sind, werden bei den deskriptiven Systemen die einzelnen Fehlerarten beschrieben, ohne eine tiefer gehende Ursache hierfür zu suchen.

Ein bedeutender Vertreter der frühen Fehlerforschung, die man rückblickend als die psychologisch-ätiologische Fehlerforschung bezeichnet, war **Hermann Weimer**.

Er veröffentlichte in seinem Buch ‚Psychologie der Fehler‘ 1925 erstmals detaillierte Untersuchungen über Fehlerursachen. Etwa gleichzeitig (1929) schrieb auch A. Kießling über ‚Bedingungen der Fehlsamkeit‘.

Weimer führt zwar die Fehler auf psychische Ursachen zurück, hält es aber für wichtig zu betonen, dass damit keine krankhaften Zustände gemeint sind.

7. Fehlertypologien

„Wären wirklich die zahllosen Fehler, die täglich und stündlich von allen Menschen gemacht werden, das Erzeugnis kranker Seelen, so müsste die Welt ein großes Irrenhaus sein. Wir können also jetzt schon mit ziemlicher Sicherheit die Behauptung aufstellen, dass die meisten menschlichen Fehlhandlungen sich durchaus in der Breite des normalen seelischen Geschehens bewegen.“ (Weimer, 1939: 11)

Was Weimer von den übrigen Sprachforschern seiner Zeit unterschied, war die Präzision und Detailliertheit seiner Bemühungen, Fehlerursachen zu erkennen. Er sah die Fehler nicht mehr als Zeichen für Dummheit, Faulheit und Unaufmerksamkeit der Schüler und wandte sich als einer der ersten dagegen, Schüler wegen ihrer Fehler zu bestrafen.

Trotzdem beklagte Gerhard Nickel noch vor fast 30 Jahren in seinem Buch „Error Analysis“:

„Der Schwerpunkt (der Fehleranalyse/-typologie) scheint weiterhin bei der Beschreibung von Fehlerquellen und -typen zu liegen. Vernachlässigt scheinen auch die Gebiete der Fehlerbewertung, an denen gerade Lehrer besonders interessiert sind und die ebenso dringliche Frage der Fehlerbehebung (remedial teaching).“ (Nickel, 1978: 5)

Zur Therapie schrieb er:

„Der therapeutische Teil wird zum Teil von dem Beschreibungsteil her gesteuert, wie überhaupt in der Praxis eine enge Verflechtung aller drei Gesichtspunkte gegeben ist. Aus der Kenntnis der Hauptfehlerquellen heraus werden geeignete Übungen vom Lehrbuchautor und vom Lehrer aufgestellt werden müssen.“ (ebda: 13)

Besonders bei den neuen Typologien, bei denen die Schüler selbst einbezogen sind, steht heute ganz deutlich die Fehlerbehebung im Vordergrund, so dass zu hoffen ist, dass es in Zukunft - auch mit der Hilfe von Fehlertypologien - gelingt, die Rechtschreibleistung allgemein zu verbessern.

Trotz der unbestreitbaren Vorteile einer kausalen Typologie stehen jedoch in meiner vorliegenden Untersuchung nicht die Ursachen der Fehler im Vordergrund, sondern die Fehler sollen lediglich analysiert werden. Eine Therapie müsste dann später folgen.

Analysiert wurden lediglich die orthographischen Fehler. Grammatikalische Fehler (wie falsche Konjugation oder Deklination) gehören m. E. nicht hierzu und wurden daher vernachlässigt. Eine Ausnahme bildet die unterschiedliche Schreibung von das/dass. Es handelt sich hier zwar auch um eine

7. Fehlertypologien

grammatische Frage. Jedoch ist es allgemein üblich, dies als Rechtschreibfehler anzustreichen und ich habe diese Praxis übernommen

Der Sinn meiner Studie besteht unter anderem darin, die jetzt gefundenen Ergebnisse mit denen von früheren Autoren zu vergleichen. Da in den mir vorliegenden Arbeiten von Vogel und Menzel die Fehler nach deskriptiven Kriterien untersucht wurden, war es wegen der Vergleichbarkeit nötig, dass ich ebenfalls diese Kriterien wähle.

Allerdings hat Menzel bei seinen Untersuchungen auch falsche grammatische Endungen als orthographische Fehler bewertet. Daher sind die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar. Trotzdem ergeben sich sowohl bei der Auswertung der Diktate als auch der Aufsätze große Übereinstimmungen.

- Teil II - (Empirische Untersuchung)

8. Ziel der vorliegenden Untersuchung

Der Zweck meiner Untersuchung liegt zum einen darin festzustellen, wie weit häufig gebrauchte Schlagwörter in Bezug auf die Rechtschreibung den wirklichen Tatsachen entsprechen.

So wird behauptet, dass die Rechtschreibung in den letzten Jahren immer schlechter geworden sei. ‚Schuld‘ daran seien u. a. die vielen Migranten (L₂-Schüler), da sie schlechtere Leistungen als ‚deutsche Kinder‘ (L₁-Schüler) erbringen und dadurch das Leistungsniveau auch für diese verschlechtern.

Außerdem liege die (angeblich) mangelnde Leistung im Rechtschreibbereich daran, dass die Schüler kaum noch lesen und dass den Schulen zu wenig Zeit für Übungen zur Verfügung steht. Auch legten die Lehrer selbst keinen Wert mehr auf korrekte Orthographie.

Zusätzlich wird weiter geklagt, dass die Eltern nicht mehr an den Erfolgen ihrer Kinder interessiert sind und keine Zeit mehr für häusliches Üben mit ihnen haben, was sich nachteilig auf die Leistungen der Kinder auswirkt.

Eine weitere Aussage mancher Eltern lautet:

Ich schicke mein Kind zu einer Konfessionsschule,

- weil dort weniger Migranten sind,
- noch mehr ‚traditionell‘ gearbeitet wird und
- dadurch die Leistungen besser sind.

Durch den Vergleich der Ergebnisse in den GGS und KGS soll überprüft werden, ob diese Ansicht begründet ist.

(EGS haben an meiner Untersuchung nicht teilgenommen.)

Des Weiteren möchte ich mit dieser Arbeit untersuchen, wo die Hauptschwierigkeiten der Kinder im Orthographiebereich liegen.

Wissenschaftlern ist bewusst, dass der Prozess des Erlernens der Rechtschreibung nach der Grundschule noch nicht abgeschlossen ist.

„Zu Beginn der Sekundarstufe haben viele Schülerinnen und Schüler Probleme bei der Rechtschreibung.“ (Scheele/Neumann, 2005: 40)

8. Ziel der vorliegenden Untersuchung

Den Lehrern dieser Schüler können Fehleranalysen wie die hier vorliegende helfen, noch bestehende Wissenslücken der Schüler durch entsprechende Maßnahmen zu schließen.

9. Hypothesen

Aus den Behauptungen, die im vorherigen Kapitel erwähnt wurden, ergeben sich bereits einige Hypothesen:

- Die Leistungen im Rechtschreiben sind in den letzten Jahren ständig schlechter geworden.
- Schulen mit vielen L₂-Schülern erbringen schlechtere Leistungen.
- In den Schulen und auch zu Hause wird kaum noch geübt.
- Lehrer sind selbst nicht mehr an einer korrekten Orthographie interessiert.
- Die Schüler haben keine Freude mehr am Lesen.
- Eltern interessieren sich nicht mehr für die Lernerfolge ihrer Kinder.
- KGS-Schüler sind (im Rechtschreiben) besser als GGS-Schüler.

Weitere Hypothesen, die ich in der vorliegenden Arbeit verifizieren oder falsifizieren möchte:

- Mädchen sind im Rechtschreiben besser als Jungen.
- Jungen machen nicht nur mehr Fehler, sondern die Wörter sind auch in sich fehlerhafter. Es gibt also häufiger mehrere Fehler in einem Wort.
- Das Gleiche gilt für den Unterschied zwischen L₁- und L₂-Schülern.
- Die Schüler machen in Diktaten weniger Fehler als in Aufsätzen.
- Eine zunächst geduldete falsche Schreibweise (1./2. Klasse) führt zu schlechteren Ergebnissen in höheren Klassen.
- Die Leselernmethode der ersten Klasse wirkt sich auf die Rechtschreibleistung im 4. Schuljahr aus.
- Es ist allgemein ein ‚Schereneffekt‘ bemerkbar, d.h. den guten Leistungen stehen sehr schlechte Leistungen gegenüber. Der Mittelblock fehlt.
- Autogenes Training und Lerngymnastik helfen zur Verbesserung der Konzentration und führen dadurch zu besseren Leistungen.

Wenn im Folgenden von ‚guten‘ und ‚schwachen‘ Schulen bzw. Schülern gesprochen wird, so sind damit immer nur die Leistungen im Rechtschreiben gemeint. Es ist sehr gut möglich, dass eine Schule, die in diesem Bereich schlecht abschneidet, in anderen Bereichen Spitzenleistungen erbringen kann. Die Rechtschreibung allein sagt nichts über die allgemeine Qualität der Schule.

10. Sample der Probanden

Um die erwähnten Ziele erreichen zu können, habe ich in der Zeit zwischen den Osterferien und den Sommerferien 2004 in 33 Düsseldorfer und Ratinger Grundschulen (jeweils viertes Schuljahr) Aufsätze schreiben lassen und in 13 Schulen zusätzlich einen Text über Harry Potter diktieren. Die Schüler notierten am Beginn ihrer Arbeiten jeweils ihren Schultyp (KGS oder GGS), ihr Alter und Geschlecht sowie die Sprache, die sie zu Hause sprechen.

Weiterhin beantworteten die Schüler kurze Fragen durch Ankreuzen jeweils einer von drei möglichen Antworten. (Näheres dazu Kapitel 15)

Die Bereitschaft der Lehrer, mir bei meiner Untersuchung zu helfen und die gestellten Fragen zu beantworten, war sehr hoch. Bis auf wenige Ausnahmen habe ich ein sehr starkes Engagement beim Vermitteln des Lehrstoffes und großes sachliches und emotionales Interesse an den Kindern festgestellt.

Noch nach der vereinbarten Unterrichtsstunde erzählten sie oft von Problemfällen und telefonierten auch später mit mir, wenn sie glaubten, dass noch weiter gehende Informationen für meine Untersuchung notwendig seien.

Besonders die Kollegen, die neue Methoden ausprobierten, waren am Ergebnis der Studie interessiert.

Wie sehr das Lehrerverhalten nicht nur das Verhalten der Schüler, sondern auch deren Leistung beeinflusst, bemerkte ich in einem Fall, in dem die Lehrerin, ganz im Gegensatz zu den meisten anderen Lehrern, eine fast feindselige Haltung ihren Schülern gegenüber einnahm.

Die Kinder benahmten sich auch mir gegenüber sehr aufsässig und waren kaum zu motivieren, an der Untersuchung teilzunehmen.

Die Lehrerin fühlte sich in keiner Weise aufgefordert, ihre Schüler zur Mitarbeit oder zu besserem Verhalten zu bewegen.

Bei der Auswertung fiel diese Klasse in den Leistungen so stark negativ aus dem Rahmen, dass sie nicht mit in die Gesamtauswertung aufgenommen werden konnte.

10. Sample der Probanden

Während der FQ beim Aufsatz sonst zwischen 0,067 und 0,161 lag und beim Diktat zwischen 0,062 und 0,160, waren die Werte dieser Klasse:

Aufsatz: 0,20576,

Diktat: 0,18855.

Leider konnte ich in dieser Schule keine andere Klasse besuchen, aber da sie nicht in einem besonderen Problemgebiet lag, ist davon auszugehen, dass nicht das Umfeld, sondern die mangelnde pädagogische Fähigkeit der Lehrerin für das schlechte Ergebnis verantwortlich ist.

In einem anderen Fall fiel mir ein sehr starker Unterschied in zwei Nachbarschulen, auf. Die eine Schule wirkte schon äußerlich ‚kalt‘, ohne kindgerechte Atmosphäre. Die Lehrerin wirkte hektisch, unzufrieden, beklagte die immer neuen Vorgaben der Schulaufsicht und behandelte die Kinder ziemlich ungeduldig und eher lieblos.

In der Nachbarschule grüßte von den Fenstern schon ein „Herzlich Willkommen“, aus leuchtenden Buchstaben, die die Kinder ausgeschnitten hatten. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wirkte wesentlich positiver als in der anderen Schule.

Die beiden Schulen liegen in einem Problemgebiet. Trotzdem erzielte die freundlich wirkende Schule im Aufsatz einen (überdurchschnittlichen) FQ von 0,101, während die Nachbarschule auf einen FQ von 0,147 kam.

Die erzielte Leistung ist also unter anderem stark von dem Engagement bzw. den Fähigkeiten des Klassen- bzw. Fachlehrers abhängig.

Eine Montessori-Schule, die zunächst ihre Bereitschaft zur Mitwirkung erklärt hatte, war nur bereit, mir freie Texte aus einem gewissen Zeitraum zur Verfügung zu stellen. Sie teilten mir allerdings mit, dass es keine ‚Klassenaufsätze‘ in dem Sinn gäbe, dass alle Kinder gleichzeitig in der Klasse sitzen und schreiben. Sie sollten zeitlich und auch thematisch völlig frei sein.

Da ich jedoch, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen, einheitliche Bedingungen für alle Kinder für zwingend halte, konnte dieses Angebot leider nicht angenommen werden. Ich bedauere dies, da es interessant gewesen wäre zu erfahren, ob Montessorischulen durch ihre unterschiedliche Methode zu anderen Leistungen kommen.

10. Sample der Probanden

Es blieben nun 32 Schulen für meine Auswertung übrig.

Da oft mehrere Parallelklassen bereit waren, sich an meiner Untersuchung zu beteiligen, konnten Aufsätze in 60 Klassen und Diktate in 25 Klassen geschrieben werden.

Die Zahl der anwesenden Kinder pro Klasse schwankte zwischen 16 und 33. Dies entspricht nicht immer der jeweiligen Klassengröße. In einigen Fällen waren mehrere Kinder anderweitig beschäftigt durch gleichzeitig stattfindende Arbeitsgemeinschaften (Theater, Chor) oder fehlten wegen Krankheit.

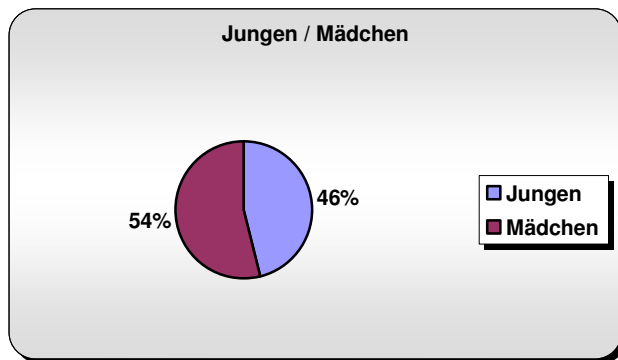
Insgesamt waren 1.257 Schüler an der Studie beteiligt. Ihr Alter lag zwischen 8,11 und 13,0 Jahren; das Durchschnittsalter betrug 10,6 Jahre.

Die Schülerzahlen verteilten sich wie folgt auf die einzelnen Schulen:

<u>Schule (oft mehrere Klassen)</u>	<u>Anzahl der Kinder</u>
1	49
2	25
3	21
4	41
5	27
6	60
7	34
8	49
9	54
10	45
11	45
12	28
13	27
14	67
15	35
16	42
17	33
18	49
19	16
20	50
21	51
22	34
23	21
24	42
25	37
26	35
27	41
28	28
29	37
30	39
31	45
32	50

10. Sample der Probanden

Das Verhältnis Jungen/Mädchen belief sich auf 46,1% : 53,9%.

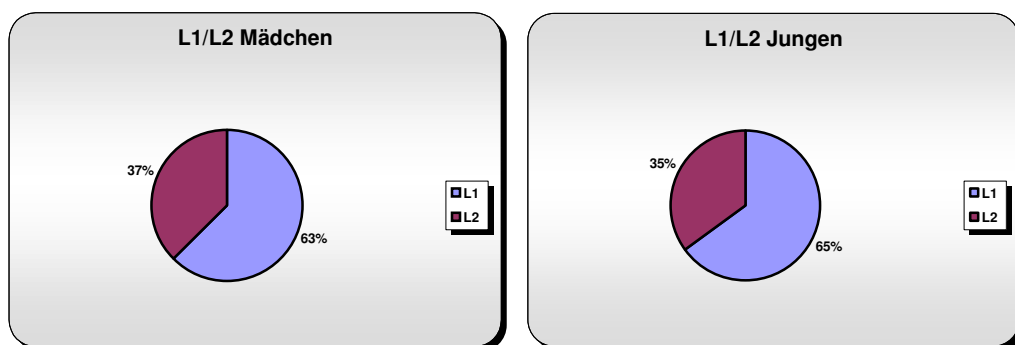


Insgesamt besuchten 51,6 % der Kinder eine Gemeinschaftsgrundschule und 48,4% eine kath. Grundschule.

Um den Prozentsatz der L₂-Schüler zu ermitteln, war es nicht relevant, ob die Kinder die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht. Wichtig war lediglich, ob sie in ihrer häuslichen Umgebung bereits mit der deutschen Sprache aufgewachsen waren oder diese erst später durch Freunde, im Kindergarten oder in der Schule erworben haben.

Der Prozentsatz der L₂-Kinder betrug 36,4%. Die überwiegende Zahl dieser Kinder besuchte die Grundschule bereits seit der ersten Klasse. Nur in vereinzelten Fällen erzählten die Lehrer, dass Kinder erst vor kurzer Zeit aus dem Ausland gekommen seien.

Es gab geringfügig mehr L₂-Mädchen als L₂-Jungen:

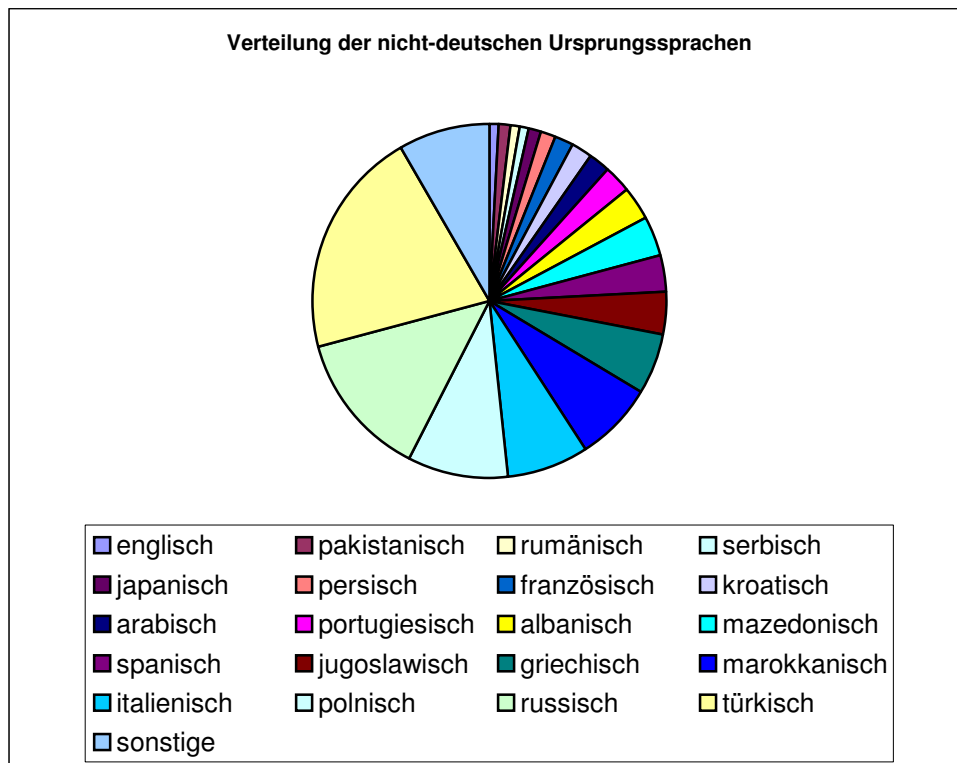


Die häufigsten Herkunftssprachen außer deutsch waren:

türkisch	(20,79%)
russisch	(12,69%)
polnisch	(10,50%)
marokkanisch	(7,66%)
italienisch	(7,44%)

10. Sample der Probanden

griechisch	(5,25%)
jugoslawisch	(3,28%)
mazedonisch	(3,06%)
albanisch	(3,06%)
spanisch	(2,84%)



11. Korpus

In 20 Schulen stand mir eine knappe Schulstunde (40 Minuten) pro Klasse zur Verfügung. In den anderen Schulen konnte ich noch einen Teil einer folgenden Stunde oder die sich anschließende Pause für meine Untersuchung in Anspruch nehmen, so dass ca. 60 Minuten gearbeitet werden konnte.

Daher sollten die Schüler in den 20 ‚Aufsatz-Schulen‘ (35 Klassen) nur einen eigenen Text schreiben, die anderen Klassen hatten Zeit für ein Diktat und einen frei formulierten Text.

Die reinen ‚Aufsatz-Klassen‘ erhielten jeweils neun Gruppen von Stichwörtern aus verschiedenen Bereichen. Diese sollten den Kindern helfen, einen Einstieg in die zu schreibende Geschichte zu finden. Es stand ihnen aber auch frei, einen ganz anderen Text zu verfassen, wenn sie dies wünschten.

Ich habe die Arbeitsanweisungen stets selbst gegeben. Die beteiligten Kollegen haben lediglich bei starken Verhaltensauffälligkeiten der Schüler eingegriffen. Zudem habe ich mich bemüht, immer die gleichen Sätze bei den Erklärungen zu benutzen.

Die Stichwörter, aus denen die Kinder eine Gruppe wählen sollten und hiervon entweder alle Wörter verwenden, oder auch nur einige als Anregung aufgreifen konnten, lauteten:

1. Zoo Affe Elefant Nilpferd Giraffe Maus
2. Zirkus Dompteur Löwe Katze Clown Spaß
3. Spielplatz Kind Rutsche Klettergerüst Ball Schaukel
4. Schule Kind Lehrer(in) Klasse Schulhof Pause
5. Ausflug Vogel Wald Wiese Blumen Luftballon
6. Einkaufen Schaufenster Kleid Anzug Geld Dieb
7. Essen Milchreis Nudeln Fleisch Suppe Pizza
8. Abenteuer Mut Angst Höhle Freund Glück
9. Straße Auto Ball Hund Lastwagen Spiel

Diese Stichwörter wurden von den Schülern sehr gut angenommen. Es fiel ihnen mit Hilfe der gegebenen Begriffe leicht, sich an Situationen zu erinnern, von denen sie in ihrem Aufsatz erzählen konnten, bzw. eine entsprechende Phantasiegeschichte zu erfinden.

11. Korpus

Einige wenige, die zunächst unschlüssig waren, was sie schreiben sollten (oder ob sie überhaupt meiner Bitte nachkommen wollten), waren durch kurze Fragen oder Anregungen schnell zu motivieren. Auch wenn sie zwischendurch nicht weiter wussten, halfen aufmunternde Hinweise.

„Zugleich zeigt es sich aber auch, dass bereits minimale Hilfen ausreichen, um die Textproduktion anzuregen; das können etwa Nachfragen zum Text oder die schlichte Anregung sein, den Text noch weiter zu schreiben.“ (Becker-Mrotzek, 2004: 49)

Die Schüler wurden nachdrücklich dazu ermuntert, ein Wörterbuch, das in fast allen Klassen vorhanden war, zu benutzen und eventuelle Fehler zu verbessern. Nur wenige Kinder (etwa 5 – 10%) kamen dieser Aufforderung nach, einige blättern lustlos im Wörterbuch, ohne es wirklich zu nutzen. Viele Kinder wollten lieber mit Hilfe des Nachbarn strittige Fragen klären. Dies musste jedoch unterbunden werden.

Ein Kind, bei dem ich besonders viele Fehler bemerkte, ermunterte ich noch persönlich: „Du kannst im Wörterbuch nachsehen, wenn du unsicher bist“, woraufhin es meinte, es sei doch sicher, dass alles richtig ist.

In den anderen Schulen, in denen zunächst ein Text diktiert wurde, sollten die Schüler anschließend, passend zu dem Diktat über Harry Potter, noch einen eigenen Beitrag mit dem Beginn „Wenn ich zaubern könnte ...“ schreiben. Diese Texte fielen meist wesentlich kürzer als die oben erwähnten aus, weil einerseits nach dem Diktat nicht mehr viel Zeit zur Verfügung stand und andererseits die Schüler nicht mehr so motiviert waren, ihre eigenen Gedanken aufzuschreiben.

11. Korpus

Das Diktat* bestand aus 83 Wörtern und lautete:

Heute besucht uns der große Harry Potter. Er möchte uns seine Zauberstücke vorführen. Deshalb warten wir gespannt auf ihn. Ganz plötzlich fliegt der Junge auf einem Besenstiel durch das offene Fenster. Er bringt auch etwas Leckeres zum Essen mit. Jetzt kann das Zaubern losgehen. Zunächst verschwindet die Lehrerin mit einem lauten Knall. Jonas hat auf einmal ganz grüne Haare, Leas Brille blinkt rot und über Andrea schwebt ein Licht. Aber dann schellt die Schulglocke. Harry ist verschwunden und alles ist wieder wie vorher.

Während ich mit den Kindern arbeitete, beantworteten die Lehrer einen Fragebogen, mit dem ich einerseits die unterschiedliche Einstellung der einzelnen Lehrer zu bestimmten Problemen untersuchen wollte und andererseits vergleichen wollte, ob die Einstellung der Lehrer bzw. das aus dieser Einstellung resultierende Verhalten mit der Leistung der Kinder korreliert.

Den Schülern erklärte ich meine Arbeit nur kurz und versuchte, ihnen zu vermitteln, dass Untersuchungen wie diese dabei helfen, dass sie in Zukunft weniger Probleme mit der Rechtschreibung haben.

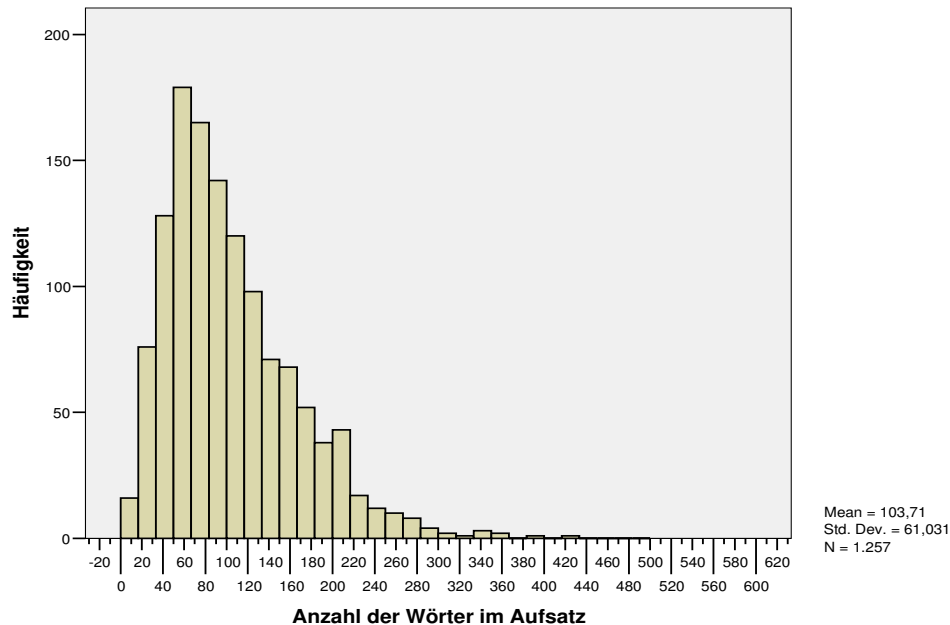
Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich, wahrscheinlich auch je nach Vorbereitung durch den Klassen-/Fachlehrer. Es reichte von einer Notiz unter dem Aufsatz: „Ich finde Sie ober doof“ bis zu einem Extra-Briefchen mit einem gemalten Bild und dem Text: „Ich danke Ihnen, dass Sie sich um unsere Rechtschreibung kümmern. Es macht Spaß.“

* Dieser Text ist eine gekürzte Version des Diktats, das Christiane Steinweger für ihre Dissertation verwendet. Ich danke ihr für die Erlaubnis, ihn für meine Untersuchung zu nutzen.

11. Korpus

11.1 Aufsätze

Die Zahl der geschriebenen Wörter im Aufsatz variierte sehr stark, wie auf nachstehender Grafik zu sehen ist.



Die meisten Aufsätze bestanden aus 50 bis 90 Wörtern; viele Kinder haben jedoch wesentlich mehr geschrieben, und zwar bis zu 423 Wörtern.

Dadurch beträgt der Mittelwert bei allen Aufsätzen 103,71 Wörter. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen war beachtlich. Während die Mädchen durchschnittlich 115,06 Wörter schrieben, waren es bei den Jungen nur 90,42. [t = 7,39; df = 1.253,843; p<0,0001]

Nicht ganz so hoch war der Unterschied zwischen L₁- und L₂-Schülern.

Die L₁-Schüler schrieben im Durchschnitt 106,53 Wörter, die L₂-Schüler 98,78. [t = 2,169; df = 1.046,176; p<0,05]

Insgesamt wurden 130.363 Wörter geschrieben.

11.2 Diktate

„In den meisten Bundesländern sind Diktate mittlerweile nicht mehr als Klassenarbeiten vorgeschrieben.“ (Bittins/Hattendorf/Hoppe. 2006: 52).

Trotzdem waren die Kinder in allen Schulen, die ich besuchte, daran gewöhnt, Diktate zu schreiben. Lediglich in einer Montessorischule teilte man mir mit, dass bei ihnen keine Diktate geschrieben werden.

Für vorliegende Untersuchung wurden 542 Diktate zu je 83 Wörtern geschrieben. Bei der Auswahl des Diktats wurde darauf geachtet, dass es den sonstigen Anforderungen eines vierten Schuljahres entspricht.

Folgende speziellen Schwierigkeiten waren in dem Text enthalten:

- *Großschreibung zweier substantivierter Verben (zum Essen, das Zaubern);*
- *Großschreibung eines substantivierten Adjektivs (etwas Leckeres);*
- *Großschreibung eines Substantivs, das nicht zu der oft gebrauchten Erklärung („was man sehen und anfassen kann“) passt (mit Knall)*
- *mehrere Doppelkonsonanten (gespannt, offene, kann, Knall, Brille, schellt, allein);*
- *Konsonantenhäufung (zunächst, jetzt, plötzlich);*
- *Doppelvokal (Haare);*
- *zwei verschiedene Vokale hintereinander (Lea);*
- *Dehnungs-h (ihn, vorführen);*
- *„langes“ i (fliegt, Besenstiel, wieder);*
- *ck (Zauberstücke, Leckeres);*
- *g – k – b im Wort (bringt, blinkt, schwebt);*
- *b - z im Auslaut (deshalb, ganz);*
- *Vorsilbe ‚ver‘ – ‚vor‘ (verschwindet, vorführen, vorher);*
- *zusammengesetzte Wörter (Zauberstücke, Besenstiel, Schulglocke).*

Punkte und Kommata wurden mit diktiert. Endungen wurden sehr deutlich artikuliert und auf Nachfrage wiederholt. Der Name ‚Harry Potter‘ wurde auf Nachfrage der Kinder an die Tafel geschrieben.

Nach Beendigung des Diktats wurden die Schüler aufgefordert, ihren Text mit Hilfe ihres Wörterbuchs zu überprüfen. Dem kam allerdings nur ein Teil der Schüler nach.

Für das Schreiben des Diktats wurden insgesamt etwa 25 Minuten benötigt (kurze Erklärung, Diktat, Überprüfung).

12. Fehlerermittlung

12.1 Berechnung der Fehlerzahl

Für die Beurteilung, ob ein Wort als richtig oder falsch anzusehen ist, wurde die im Jahr 2004 geltende neue Rechtschreibung zu Grunde gelegt, weil alle Schüler diese seit dem ersten Schuljahr gelernt hatten und auch die Schulbücher hierauf basieren.

Nachdem die Aufsätze und Diktate geschrieben waren, wurden zunächst sämtliche Rechtschreibfehler markiert. Jedes falsch geschriebene Wort galt als ein Fehler, auch wenn mehrere Fehler im Wort waren.

Gleichzeitig wurde die jeweilige Anzahl der geschriebenen Wörter festgestellt.

Da meine Absicht darin bestand, orthographische Schwierigkeiten zu analysieren, wurden im Aufsatz grammatische Fehler nicht mit einbezogen. Damit sind vor allem falsche Flexionsendungen gemeint. Wenn das Wort als solches existiert und richtig geschrieben wurde, aber in diesem Fall im falschen Kasus stand, wurde dies nicht als Fehler bewertet. (Beispiel: Ich gehe mit mein Freund schwimmen.)

Auch nicht als Fehler gewertet wurden falsche Vergangenheitsformen (z. B. ich ‚schwimmte‘ statt: ich ‚schwamm‘).

Im Diktat allerdings wurde auch die falsche Schreibung ‚einen‘ (statt ‚einem‘) als Fehler gewertet, weil dieses Wort von den Kindern nicht selbst gebildet, sondern sehr artikuliert vorgesprochen wurde.

Ebenfalls wurden Zeichenfehler nicht mitgezählt.

12.2 Berechnung des Fehlerquotienten

Wie bereits erwähnt, wurde für jedes einzelne Kind die jeweilige Anzahl der geschriebenen Wörter und die Anzahl der Fehler festgestellt, so dass für jedes Kind der Fehlerquotient errechnet werden konnte (Anzahl der Fehler dividiert durch Anzahl der geschriebenen Wörter).

Beim Diktat wurden auch nicht geschriebene Wörter als Fehler gerechnet.

Beispiel: 83 Wörter diktiert, 5 Fehler, 3 Wörter fehlen.

Würde man die 3 fehlenden Wörter von der Gesamtheit der diktierten Wörter abziehen, ergäbe sich folgende Rechnung:

5 (Fehler) : 80 (geschriebene Wörter) = **0,0625 (FQ)**

Das Ergebnis würde dann nicht die Rechtschreibleistung dieses Kindes widerspiegeln.

Die Rechnung lautet also daher folgendermaßen:

8 (fehlende oder fehlerhafte Wörter) : 83 (diktierte Wörter) = **0,0946 (FQ)**

Der Fehlerquotient wird also in der zweiten Rechnung höher.

Um den durchschnittlichen FQ aller Schüler zu berechnen, wurden die für jedes Kind errechneten Fehlerquotienten zusammengezählt und durch die Anzahl der Schüler geteilt.

13. Fehleranzahl

13.1 Fehlerzahl in Aufsatz und Diktat

Von den insgesamt 130.363 geschriebenen Wörtern im Aufsatz waren 13.923 Wörter falsch (= 10,68% Fehler).

Mädchen machten im Durchschnitt 10,33 Fehler, Jungen dagegen 11,09.

Ebenso gab es einen Unterschied zwischen L₁- und L₂-Schülern:

L₁ = 10,48 (Fehlerdurchschnitt)

L₂ = 11,04 (Fehlerdurchschnitt).

Bei den Diktaten, die nicht in allen Klassen geschrieben wurden, waren es insgesamt 44.986 diktierte Wörter mit 4.553 Fehlern/fehlenden Wörtern (= 10,12%).

Diese Durchschnittszahlen allein sind noch nicht sehr aussagekräftig. Für die genauere Analyse muss der Fehlerquotient für jedes einzelne Kind berechnet werden.

Um einen Vergleich mit früheren Untersuchungen durchführen zu können (s. Kapitel 13.9), ist es jedoch notwendig, die o. g. Zahlen hier aufzuführen.

Die Fehlerquotienten, die wie in Kapitel 12.2 beschrieben, ermittelt wurden, weichen von den genannten Durchschnittswerten ab. Sie betragen für alle Kinder:

Aufsatz: 0,11348

Diktat: 0,10811

Alle Diktatfehler meiner Untersuchung wurden einzeln aufgelistet, um deutlich zu machen, bei welchen Wörtern die Kinder besondere Schwierigkeiten haben und welche Schreibweisen sie bevorzugen. (s. Anhang)

In dieser Auflistung der Fehler sieht man eine ungeheure Bandbreite an Fehlermöglichkeiten. Man erkennt, wie schwierig manche Wörter, wie beispielsweise ‚zunächst‘, für Kinder sind. Es wurde von insgesamt 542 Kindern 226 x falsch geschrieben, also wussten nur gut 58% der Schüler, wie man das, uns im Allgemeinen doch recht vertraute, Wort schreibt.

13. Fehleranzahl

John führt aus:

„Die Annahme, daß Wortlängen die Richtig- bzw. Falschschreibung eines Lexems beeinflussen [...], muß differenziert betrachtet werden.[...] belegen Einträge im Wortfamilien-Thesaurus [...], daß Schreiber in langen Wörtern nicht überproportional viele Fehler machen.“ (John, 1995: 63)

Dem entspricht auch die Auflistung der 15 fehlerträchtigsten Wörter aus meiner Studie:

<u>Wort</u>	<u>Anzahl der Falschschreibungen</u>	<u>Anzahl der unterschiedlichen Schreibweisen</u>	
(etwas) Leckerer	280	8	(280 x klein)
Zunächst (nach Punkt)	226	63	
schellt	199	19	
(zum) Essen	194	3	(192 x klein)
offene	181	20	
Knall	163	9	(139 x klein)
gespannt	162	20	
blinkt	155	22	
Besenstiel	140	29	
vorführen	131	29	
auf einmal	122	3	(120 x zusammen)
losgehen	107	5	(105 x getrennt)
(das) Zaubern	107	14	(94 x klein)
Schulglocke	103	26	
Jonas	101	16	

Die Anmerkung in Klammern ‚klein, zusammen oder getrennt‘ bezieht sich darauf, wie oft das Wort auf diese Weise geschrieben wurde. Teilweise befanden sich noch weitere Fehler im Wort.

Bei den Wörtern ‚Essen, auf einmal, losgehen‘ und ‚Zaubern‘ liegt die Häufigkeit der Fehler also hauptsächlich in der Nichtbeachtung der Großschreibung bzw. der Getrennt- oder Zusammenschreibung.

Es sind nicht unbedingt die langen Wörter, die besonders fehlerträchtig sind, sondern die mit (für die Kinder) speziellen Schwierigkeiten.

13. Fehleranzahl

Diese Liste kann, abgesehen von dem Interesse an bestimmten Fehlschreibungen, dazu dienen, bewusst zu machen, als wie kompliziert unsere Schüler die Rechtschreibung auch noch nach vier Schuljahren empfinden.

Ebenfalls ist zu erkennen, dass viele Kinder die alphabetische Phase noch nicht völlig überwunden haben. Sie wenden zwar bereits in manchen Fällen die orthographische Strategie an, fallen aber bisweilen noch in frühere Phasen zurück.

Obwohl viele Wörter des Diktats keine besonderen Schwierigkeiten beinhalten, wurden außer dem Wort ‚der‘ alle Wörter mindestens einmal falsch geschrieben.

13.2 Mehrere Fehler in einem Wort

Wie aus den im Anhang aufgeführten Fehlschreibungen ersichtlich, unterlaufen den Schülern oft mehrere, bei den gegebenen Diktaten bis zu sechs Fehler innerhalb eines Wortes.

Beispiele am Wort ‚Zunächst‘ (groß nach einem Punkt):

- Ein Fehler im Wort: Zunähst (,c' fehlt)
- Zwei Fehler im Wort: Zuneckst (,e' statt ,ä'; ,ck' statt ,ch)
- Drei Fehler im Wort: Zu necht (getrennt; ,e' statt ,ä'; ,s' fehlt)
- Vier Fehler im Wort: zu nest' (klein; getrennt; ,e' statt ,ä'; ,ch' fehlt)
- Fünf Fehler im Wort: zürnachts (klein; ,ü' statt ,u'; ,r' zusätzlich; ,a' statt ,ä'; ,st' verdreht)
- Sechs Fehler im Wort: tonegt (klein; ,t' statt ,z'; ,o' statt ,u'; ,e' statt ,ä'; ,g' statt ,ch"; s' fehlt).

In unten stehender Tabelle habe ich aufgeführt, wie häufig es zu mehreren Fehlern in einem Wort gekommen ist (100 % = alle falsch geschriebenen Wörter):

1 Fehler	2 F.	3 F.	4 F.	5 F.	6 F.	falsches Wort
74,77%	18,62%	5,01%	0,38%	0,28%	0,25%	0,69%

Man sieht also, dass die überwiegende Anzahl der falsch geschriebenen Wörter lediglich einen Fehler im Wort aufweisen. Es sind nur eine sehr geringe Anzahl Wörter, die mehr als drei Fehler beinhalten, also oft kaum noch zu entziffern sind.

Weiterhin wurde untersucht, wie sich das Merkmal ‚mehrere Fehler in einem Wort‘ auf die einzelnen Schülergruppen verteilt.

Hierbei wird nun nicht mehr nach der Anzahl der Fehler im Wort unterschieden, sondern lediglich die Merkmale ‚ein Fehler pro Wort‘ oder ‚mehrere Fehler pro Wort‘ nach J/M, L₁-/L₂-Schülern unterteilt.

Die Hypothese lautet, dass es bezüglich der Schreibung von Fehlerwörtern mit ein oder mehreren Fehlern einen Unterschied gibt zwischen den Geschlechtern sowie zwischen den L₁- und L₂-Schülern

13. Fehleranzahl

Mit der Varianzanalyse kann hier ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden.

	<u>Jungen</u>	<u>Mädchen</u>	<u>L₁</u>	<u>L₂</u>
Ein Fehler pro Wort	67,70%	79,38%	81,83%	65,25%
Mehrere Fehler pro Wort	32,30%	20,62%	18,17%	34,75%

Unterscheidet man Jungen und Mädchen jeweils nach L₁ und L₂, ergeben sich folgende Werte:

	<u>J L₁</u>	<u>J L₂</u>	<u>M L₁</u>	<u>M L₂</u>
Ein Fehler pro Wort	77,93%	57,48%	85,74%	73,02%
Mehrere Fehler pro Wort	22,07%	42,52%	14,26%	26,98%

Wie in Kapitel 13.4 noch ausgeführt wird, unterscheiden sich die Gruppen ‚Jungen – Mädchen‘ und ‚L₁- bzw. L₂-Schüler‘ in der Menge der Fehlerwörter. Bei der Betrachtung der Falschschreibungen wird deutlich, dass die Gruppen, die sowieso schon mehr Wörter falsch schreiben, zusätzlich auch noch mehr Fehler innerhalb der Wörter machen.

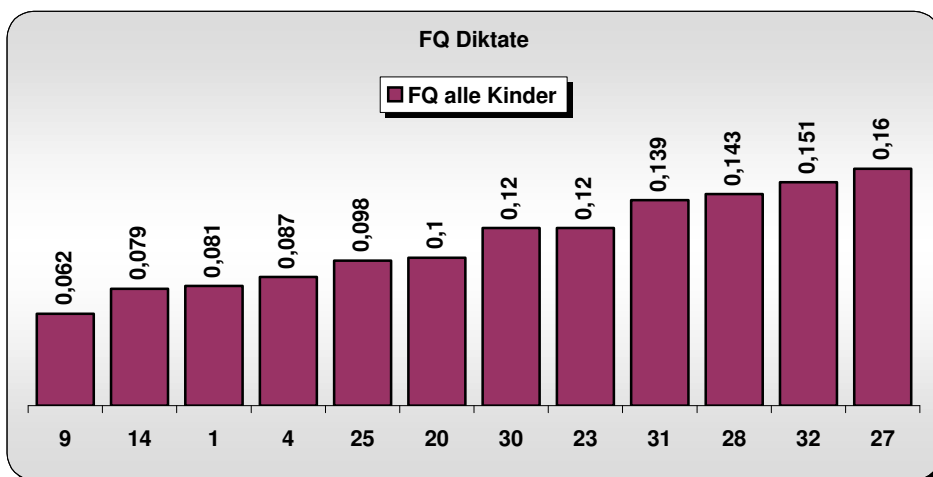
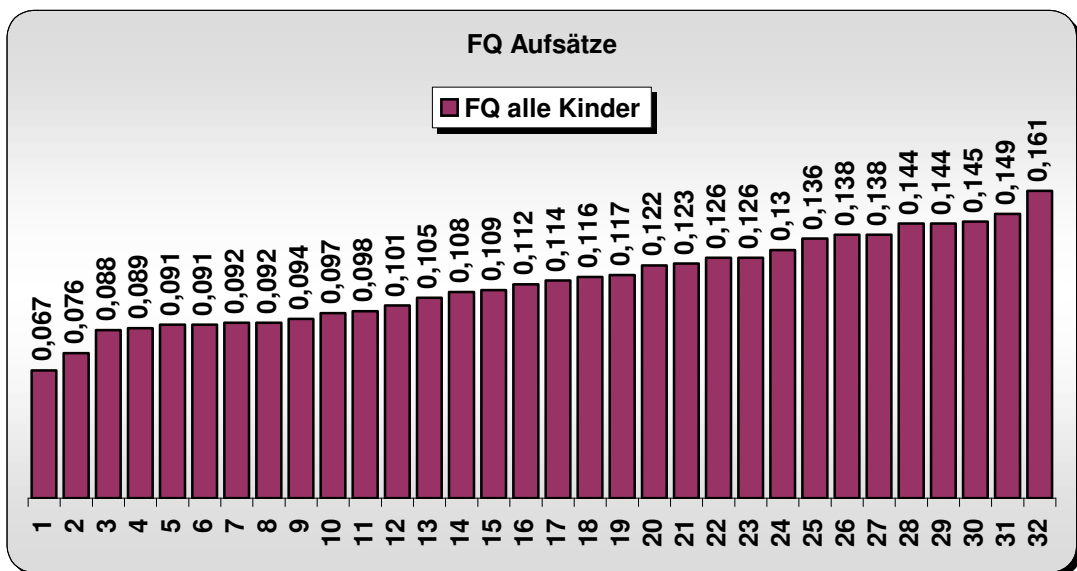
Würde man vorliegende Untersuchung so gestalten, dass man alle Einzelfehler in den Wörtern berechnen würde, wären die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen noch um einiges größer als es in den folgenden Kapiteln beschrieben wird.

13.3 Ergebnisse der einzelnen Schulen

Um die Ergebnisse pro Schule zu vergleichen, wurden die ermittelten FQ pro Kind auch für jede einzelne Schule zusammengezählt und durch die Zahl der Schüler dieser Schule geteilt.

Vor meiner Untersuchung habe ich den Schulen Anonymität zugesichert. Daher werden die Schulen nachstehend nicht mit ihren Namen, sondern mit Zahlen versehen, angefangen von dem niedrigsten FQ im Aufsatz bis zum höchsten.

Die Schulen, in denen Diktate geschrieben wurden, werden mit der gleichen Zahl wie beim Aufsatz bezeichnet, um einen Vergleich der Rechtschreibleistung im Diktat und Aufsatz zu ermöglichen.



13. Fehleranzahl

An diesen beiden Grafiken sieht man, dass die Bandbreite der durchschnittlichen FQ pro Schule sehr hoch ist. Während die Kinder der besten Schule nur einen FQ von 0,067 (im Aufsatz) hatten, war es bei der schlechtesten Schule ein FQ von 0,161.

Im Diktat schwankten die FQ zwischen 0,062 und 0,160.

Beim Vergleich der Fehlerquotienten von Diktat und Aufsatz pro Schule fällt auf, dass die Werte teilweise sehr unterschiedlich sind. In zwei Fällen, waren, entgegen dem allgemeinen Trend, die Werte im Aufsatz besser als im Diktat (Schule 1 und 27). In zwei weiteren Fällen waren die Werte fast gleich (Schule 4 und 28).

<u>Schule</u>	<u>Aufsatz</u>	<u>Diktat</u>
1	0,067	0,081
4	0,089	0,087
9	0,094	0,062
14	0,108	0,079
20	0,122	0,100
23	0,126	0,120
25	0,136	0,098
27	0,138	0,160
28	0,144	0,143
30	0,145	0,120
31	0,149	0,139
32	0,161	0,151

13. Fehleranzahl

13.4 Vergleich der FQ von L₁- und L₂-Schülern und von Jungen und Mädchen

Die statistische Analyse hat gezeigt, dass es hoch signifikante Unterschiede zwischen den L₁- und L₂-Schülern gibt [$F(1,534) = 5,054$; $p < 0,05$].

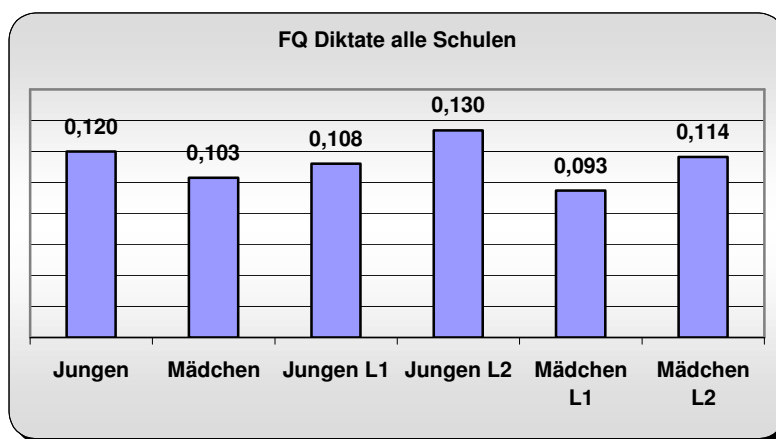
Die L₂-Schüler haben einen höheren Fehlerquotient.

Für die **Diktate** gelten folgende Werte:

Alle L₁-Schüler: Fehlerquotient: 0,099

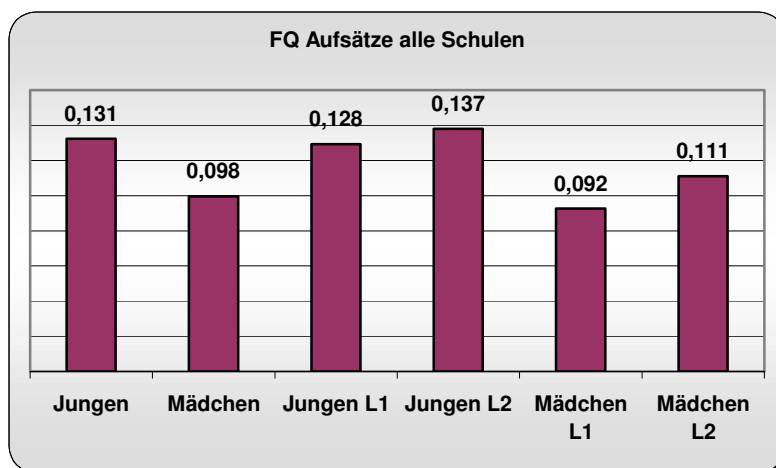
Alle L₂-Schüler: Fehlerquotient: 0,123

Diese Werte wurden noch weiter differenziert:



Bei den **Aufsätzen** war der Fehlerquotient für alle L₁-Schüler: 0,10780 und für alle L₂-Schüler: 0,12248.

Der Unterschied ist hoch signifikant. [$F(1,1249) = 7,212$; $p < 0,01$]



13. Fehleranzahl

In allen Bereichen sieht man, dass Mädchen besser abschneiden als Jungen.

Die Unterschiede sowohl beim Diktat [$F(1,534) = 5,308; p < 0,05$] als auch beim Aufsatz [$F(1,1249) = 44,668; p < 0,001$] sind als signifikant zu bezeichnen.

Ebenfalls ist ein signifikanter Effekt [$t = 1,971; df = 286; p < 0,05$] festzustellen, wenn man die Diktatwerte der L₁-Mädchen mit den L₂-Mädchen vergleicht. Die L₁-Mädchen machen – wie zu erwarten war – wesentlich weniger Fehler.

Betrachtet man allerdings die FQ der Jungen L₁ und L₂ im Diktat, sieht man zwar Unterschiede, jedoch sind diese nach der inferenzstatistischen Analyse nicht signifikant [$t = 1,919; df = 252; p > 0,056$], sondern beruhen auf Zufall.

Auch beim Aufsatz sind die Unterschiede zwischen Jungen L₁ und L₂ nicht signifikant [$t = 1,104; df = 577; p > 0,27$],

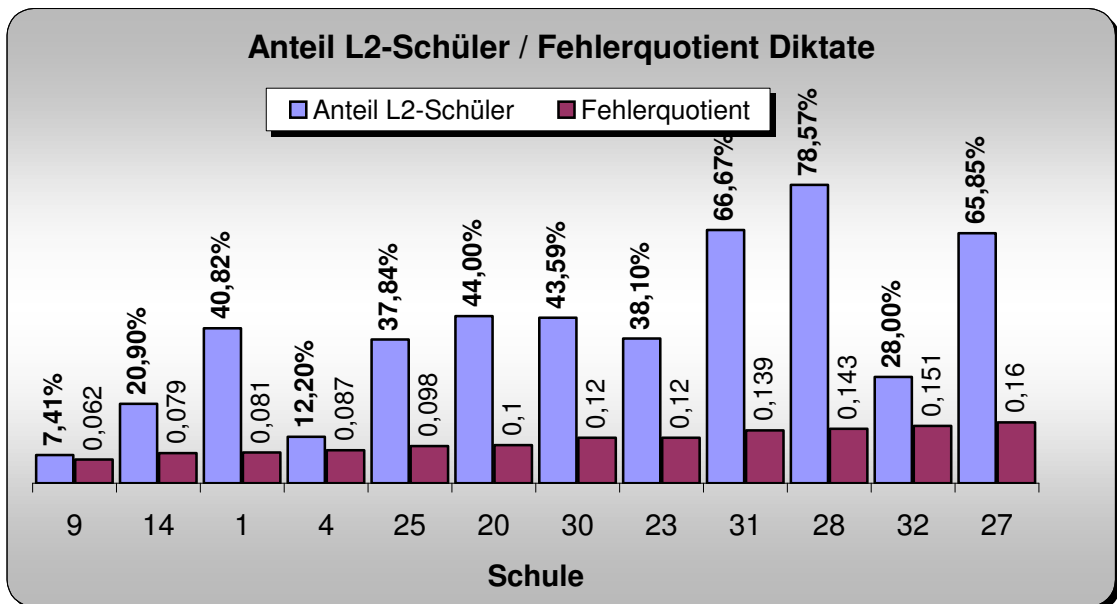
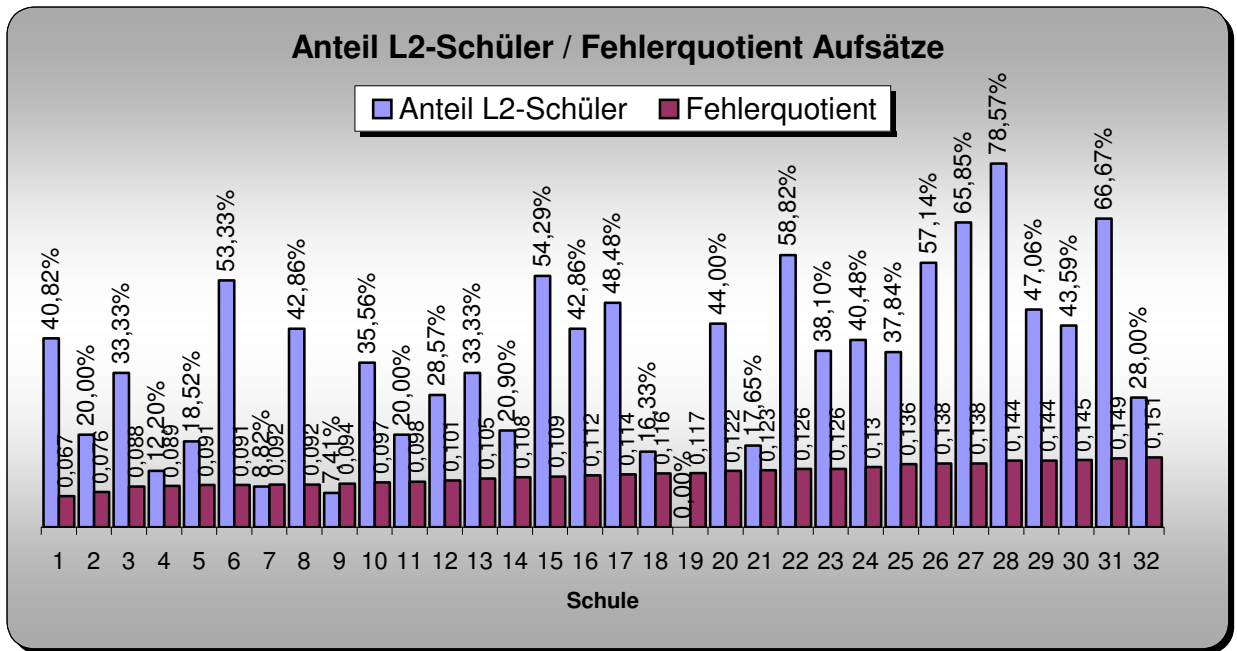
Die Unterschiede bei den Mädchen dagegen sind hoch signifikant [$t = 3,185; df = 676; p < 0,01$].

Bei der Untersuchung der Ergebnisse der einzelnen L₂-Schüler fällt auf, dass die Schüler aus einzelnen Herkunftsländern größere Schwierigkeiten haben als andere. Nachstehend werden die Ursprungssprachen aufgeführt, die mehr als 10 mal in den Schulen vertreten waren, geordnet nach den Fehlerquotienten im Aufsatz (in Klammern Anzahl der jeweiligen Schüler):

<u>Herkunftssprache</u>	<u>FQ Aufsatz</u>	<u>FQ Diktat</u>
albanisch (14)	0,19395	0,16332
Italienisch (34)	0,14040	0,12751
marokkanisch (35)	0,13786	0,15341
griechisch (24)	0,13703	0,13253
jugoslawisch (15)	0,13440	0,12199
portugiesisch (12)	0,12556	0,11245
türkisch (95)	0,11954	0,12284
mazedonisch (14)	0,11732	0,22490
spanisch (13)	0,10851	0,12651
russisch (58)	0,10796	0,11097
polnisch (48)	0,10252	0,10710

13.5 Viele Migranten gleich schwache Leistungen?

Um zu überprüfen, ob die Leistung der Schule und der Anteil der L2-Schüler miteinander korrelieren, wurde in jeder Schule der FQ und der Migrantenanteil nebeneinander gestellt. In der folgenden Grafik sind alle Schulen nach ihrem FQ aufgelistet (roter Balken) und dazu den jeweiligen L₂-Anteil (blauer Balken) markiert:



13. Fehleranzahl

Es gibt sowohl bei den leistungsstärkeren Schulen als auch bei den schwächeren L₂-Anteile über 40%, wobei sich allerdings bewahrheitet, dass es mehr schwache Schulen mit hohem Migrantenanteil gibt. Es gibt aber auch sehr schwache Schulen, bei denen der Anteil von L₂-Schülern relativ gering ist (s. Schule 32).

Schule 1:	FQ: 0,067	L ₂ -Anteil:	40,82%
Schule 6:	FQ: 0,091	L ₂ -Anteil:	53,33%
Schule 8:	FQ: 0,092	L ₂ -Anteil:	42,86%
Schule 15:	FQ: 0,109	L ₂ -Anteil:	54,29%
Schule 16:	FQ: 0,112	L ₂ -Anteil:	42,86%
Schule 17:	FQ: 0,114	L ₂ -Anteil:	48,48%
Schule 20:	FQ: 0,122	L ₂ -Anteil:	44,00%
Schule 22:	FQ: 0,126	L ₂ -Anteil:	58,82%
Schule 24:	FQ: 0,130	L ₂ -Anteil:	40,48%
Schule 26:	FQ: 0,138	L ₂ -Anteil:	57,14%
Schule 27:	FQ: 0,138	L ₂ -Anteil:	65,85%
Schule 28:	FQ: 0,144	L ₂ -Anteil:	78,57%
Schule 29:	FQ: 0,144	L ₂ -Anteil:	47,06%
Schule 30:	FQ: 0,145	L ₂ -Anteil:	43,59%
Schule 31:	FQ: 0,149	L ₂ -Anteil:	66,67%
dagegen:			
Schule 32:	FQ: 0,161	L ₂ -Anteil:	28,00%

(FQ = Aufsatz-Werte)

Bei den Diktaten sieht es etwas anders aus:

Zwar hat die beste Schule einen L₂-Anteil von immerhin 33,77%; die schwächeren Schulen weisen jedoch den höchsten L₂-Anteil auf. Eine Ausnahme bildet auch hier die Schule 32 mit unterdurchschnittlichen Migrantenanteil und sehr schwachen Leistungen. (Bei dieser Schule wird der Anteil der Sozialhilfeempfänger unter 18 Jahren mit 13 – 20% angegeben, ist also sehr hoch.)

Schule 20:	FQ: 0,100	L ₂ -Anteil:	44,00%
Schule 30:	FQ: 0,120	L ₂ -Anteil:	43,59%
Schule 31:	FQ: 0,139	L ₂ -Anteil:	66,67%

13. Fehleranzahl

Schule 28:	FQ: 0,143	L ₂ -Anteil 78,57%
Schule 27:	FQ: 0,160	L ₂ -Anteil: 65,85%
dagegen:		
Schule 32:	FQ: 0,151	L ₂ -Anteil: 28,00%

Auch in anderen Untersuchungen wurde festgestellt, dass „die Anzahl von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache nicht ausschlaggebend für die Rechtschreibleistung“ ist. (Osburg 1998: 104)

Dies trifft in weiten Bereichen auch bei meiner Untersuchung zu, dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass bei manchen Schulen Leistungsschwäche und hoher Migrantenanteil zusammenkommen.

Diese Schulen liegen oft in Gebieten, die schon vor dem Zuzug vieler Migranten als „soziale Brennpunkte“ galten. Die Migranten sind dann in die preiswerten Wohnungen gezogen. So lässt sich vermuten, aber nicht mit Sicherheit feststellen, dass die schwachen Leistungen nicht allein an den L₂-Schülern, sondern an der vorher schon bestehenden schwachen Struktur der Wohngebiete lagen.

13. Fehleranzahl

13.6 Unterschiede in KGS und GGS

In den Schulen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, besuchten 48,4% der Schüler eine KGS und 51,6% eine GGS.

Die Schüler der kath. Grundschulen haben im Diktat signifikant kleinere Fehlerquotienten als die Schüler der GGS ($p < 0,000$). Zudem sind die Schüler der GGS bezüglich des FQ signifikant unterschiedlicher als die Schüler der KGS. Der Unterschied ist bei Diktaten wesentlich ausgeprägter als bei Aufsätzen.

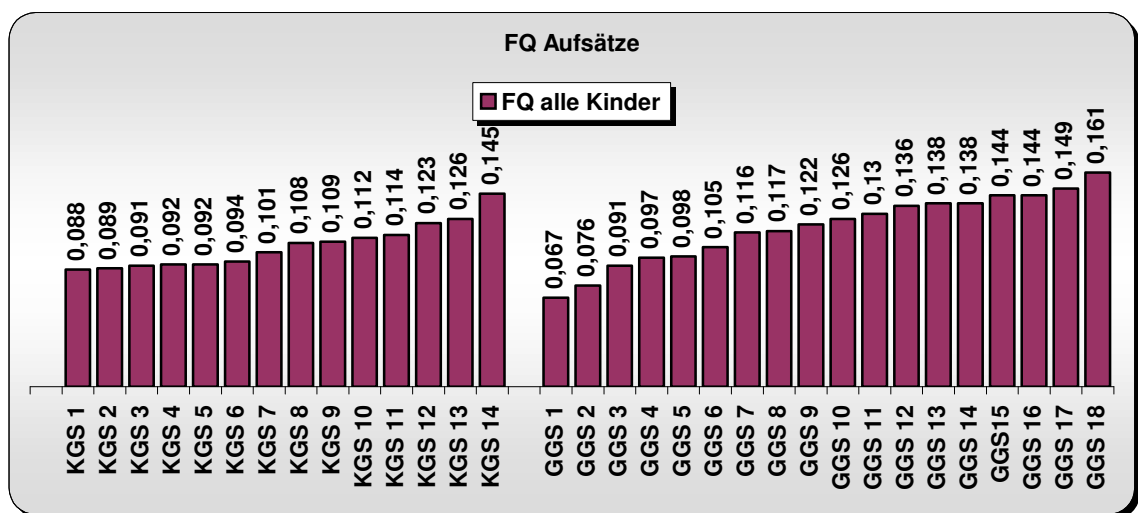
Durchschnittlicher FQ

	<u>Aufsatz</u>	<u>Diktat</u>
KGS:	0,10901	0,09371
GGS:	0,11980	0,12303

Wenn man nun die einzelnen Schulen betrachtet, sieht das Bild differenzierter aus. Die beste Schule beim Aufsatz ist eine GGS, allerdings sind dies auch die beiden schlechtesten.

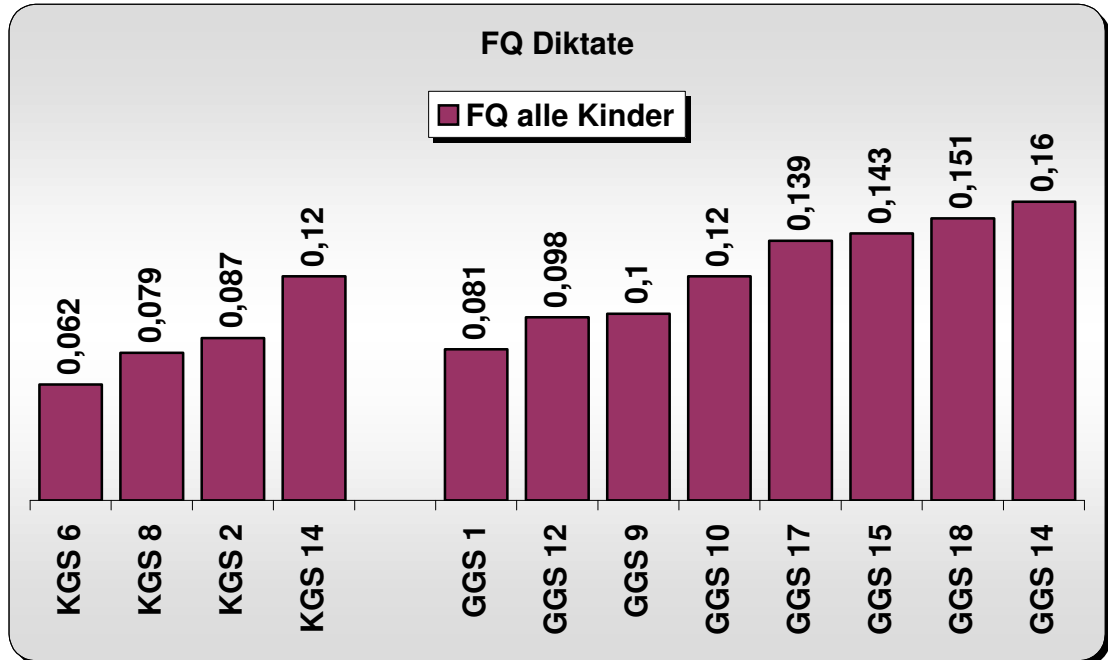
Die Fehlerquotienten der einzelnen GGS schwanken hier zwischen 0,067 und 0,161. Es gab also ganz erhebliche Unterschiede.

Die Schwankungsbreite ist bei den KGS geringer. Der niedrigste FQ pro Schule beträgt hier: 0,089, der höchste: 0,145.



13. Fehleranzahl

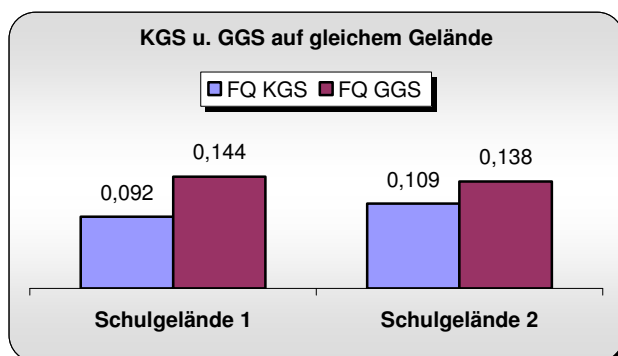
Bei den Diktaten wurde ebenfalls der FQ für jede einzelne Schule festgestellt. Es handelte sich um 12 Schulen, davon viermal KGS und achtmal GGS.



(Bei den KGS haben nur die Nr. 2, 6, 8, 14 und bei den GGS die Nr. 1, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18 Diktate geschrieben.)

Auch hier wird deutlich, dass die Fehlerhäufigkeit in jeder Schulart über eine große Bandbreite verfügt. Außerdem sieht man, dass die Rangfolge der Fehlerhäufigkeit im Diktat und Aufsatz nicht übereinstimmt.

Um die Frage, ob ein Unterschied zwischen GGS und KGS besteht, auch bei Schulen im unmittelbaren Umfeld zu prüfen, habe ich Schulen verglichen, die auf dem gleichen Schulgelände liegen. Dies traf bei meiner Untersuchung in zwei Fällen zu.

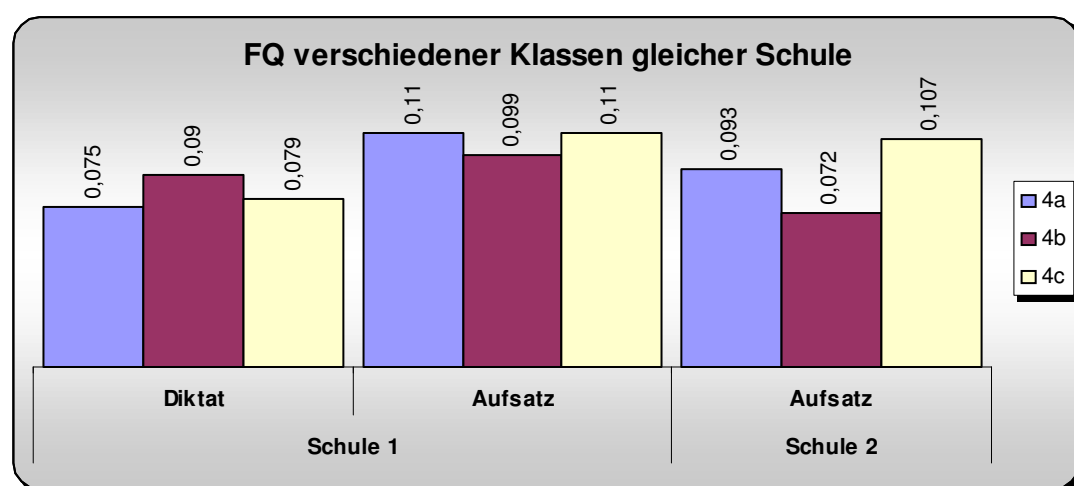


13. Fehleranzahl

Es handelt sich um die Fehlerquotienten im Aufsatz. Diktate sind nicht in jeder dieser Schulen geschrieben worden.

Wenn man alle Schulen zusammen nimmt, besteht bei den Aufsatzwerten kein so starker Unterschied. Bei den oben aufgeführten Schulen jedoch ist eine große Diskrepanz ersichtlich. Die Schulgelände liegen in zwei unterschiedlichen Stadtteilen, die jeweils als sozial benachteiligt gelten.

Beachten muss man aber auch, dass es ebenfalls in der gleichen Schule oft große Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen gibt. In zwei Schulen habe ich jeweils drei Parallelklassen besucht. In einer Schule wurden Diktate und Aufsätze geschrieben, in der anderen nur Aufsätze.



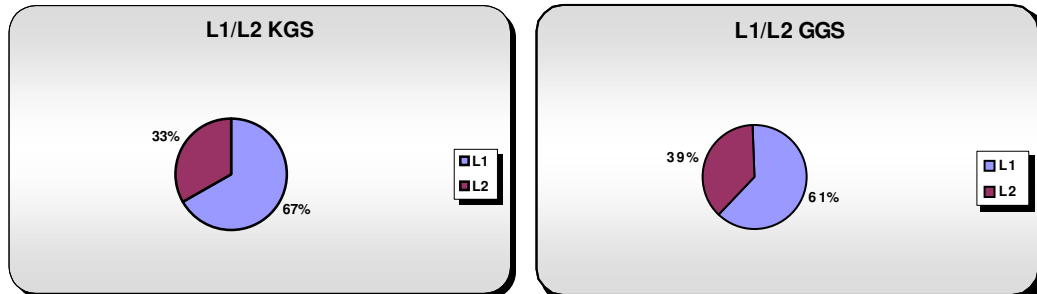
An der Schule 1 fällt auf, dass die Klasse, die im Diktat schlechtere Rechtschreibleistungen erbringt, im Aufsatz das entgegengesetzte Bild zeigt. In der Schule 2, in der nur Aufsätze geschrieben wurden, ist die Klasse 4b wesentlich besser im Rechtschreiben als die beiden anderen.

Die besseren Rechtschreibleistungen liegen also nicht nur an KGS oder GGS, sondern oft an einer zufälligen Zusammensetzung der Klasse und dem Engagement und den Fähigkeiten des einzelnen Lehrers.

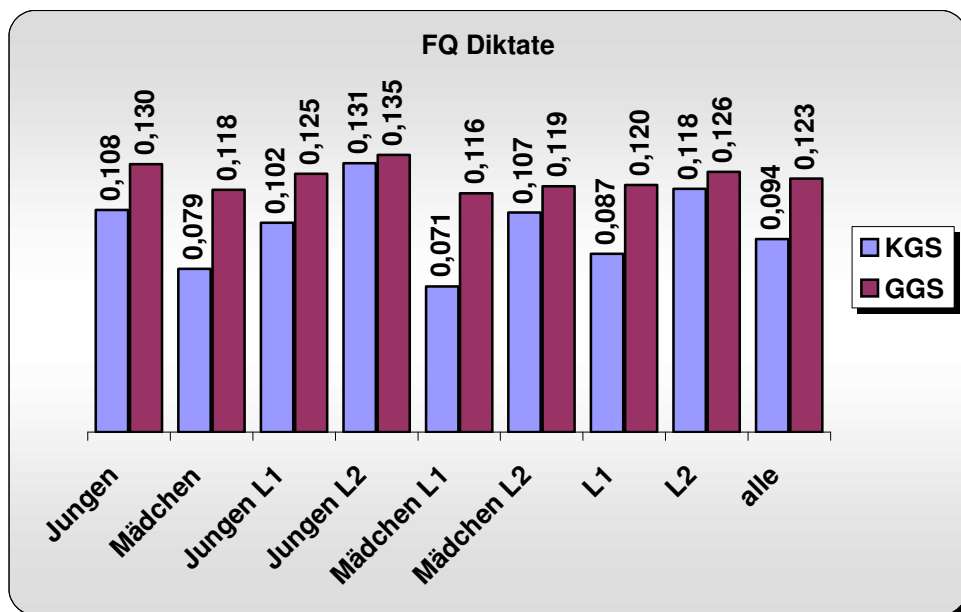
Die Erwartung, dass in kath. Grundschulen wesentlich weniger L₂-Schüler am Unterricht teilnehmen, trifft nach meiner Untersuchung nur teilweise zu. Wie an den folgenden beiden Diagrammen ersichtlich, unterscheidet sich der Anteil der L₂-Kinder nicht gravierend:

13. Fehleranzahl

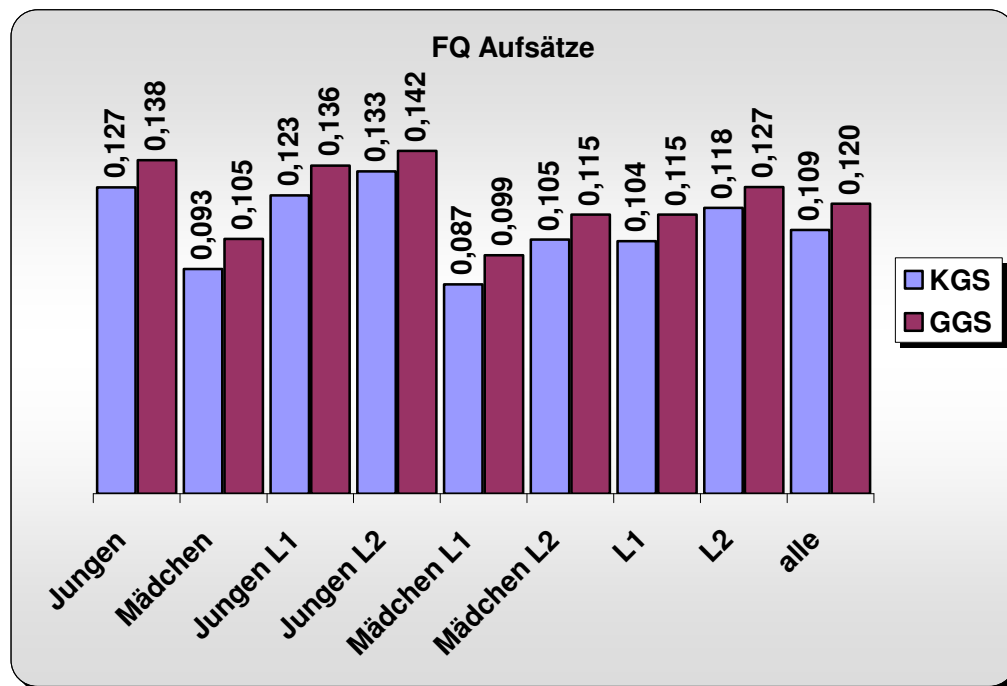
39,14% (GGS) gegenüber 33,39% (KGS); das bedeutet: In den Gemeinschaftsschulen werden ca. 17% mehr L₂-Schüler unterrichtet als in den KGS.



Nun könnte man annehmen, dass diese 17% ein Grund dafür sein könnten, dass sich die Rechtschreibleistungen unterscheiden. Deshalb wurde noch weiter differenziert und nach L₁- und L₂-Schülern unterschieden, nach Jungen und Mädchen, sowie nach Jungen L₁ und L₂, sowie Mädchen L₁ und L₂.



13. Fehleranzahl



An diesen beiden Grafiken sieht man, dass auch die L₁-Schüler für sich genommen, in den KGS über eine bessere Rechtschreibung verfügen; dies trifft überdies für alle in der Tabelle aufgeführten Gruppen zu, im Diktat stärker als im Aufsatz.

Besonders auffällig ist der Unterschied bei den Mädchen L₁ (Diktat). In der KGS ergibt sich ein FQ von 0,07069, bei der GGS dagegen ein FQ von 0,11587. Das ist ein Unterschied von 0,04518 Punkten, also mehr als 50%.

Dieser hohe Unterschied wiederholt sich allerdings bei den Aufsätzen nicht. Hier beträgt der Unterschied in der Gruppe Mädchen L₁ lediglich 0,012 Punkte.

An der Tabelle ist ebenfalls zu sehen, dass die L₁-Mädchen in der GGS im Aufsatz deutlich bessere Werte erbringen als im Diktat.

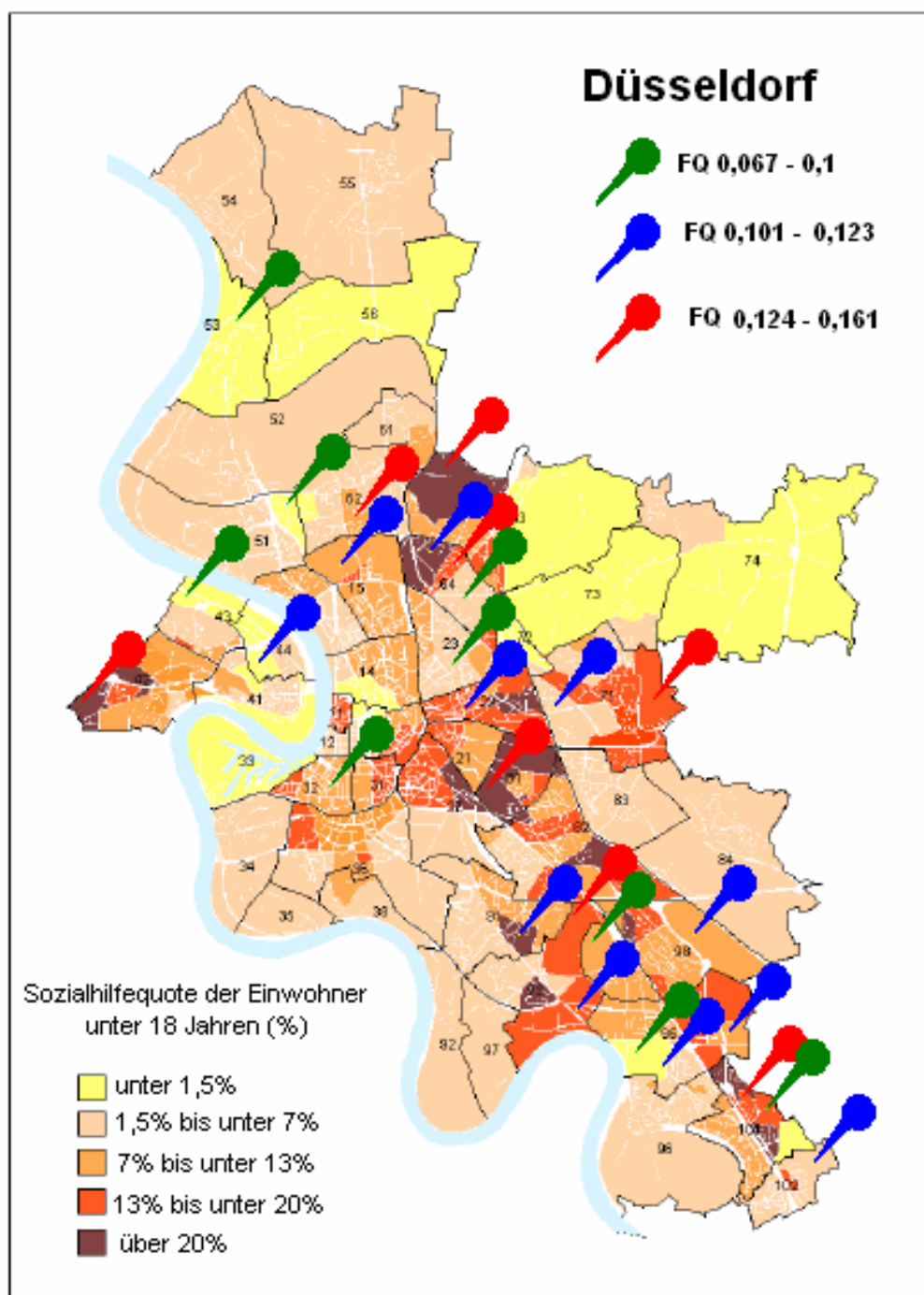
Möglicherweise wird in den KGS noch mehr Wert auf das Schreiben von Diktaten gelegt. Dies wurde jedoch nicht erfragt. Daher ist diese Überlegung rein spekulativ.

Fest steht jedoch nach den Lehrerantworten, dass die Lehrer der KGS häufiger lehrgangsorientierte Leselernmethoden (mit Fibel) benutzten und schon früh die Fehler der Kinder verbessert haben, bzw. die Schüler dazu aufgefordert haben.

13.7 Verbreitung der leistungsstarken und –schwachen Schulen im Stadtgebiet

Um zu erkennen, ob die in der PISA Studie beklagten Defizite der Schulen in sozial schwachen Gebieten auch in Bezug auf die orthographischen Fehler zutreffen, wurde vom Amt für Statistik (Düsseldorf) ein entsprechender Sozialdatenatlas angefordert. Auf dieser Karte sind die Zahlen der Empfänger von Sozialhilfe im Alter bis zu 18 Jahren in fünf Gruppen aufgeteilt und diese farblich in den einzelnen Stadtteilen markiert. (Da mir von Ratingen keine entsprechende Sozialkarte vorliegt, sind die vier Ratinger Schulen hier nicht verzeichnet.)

Es wurden die Werte der Aufsätze verwendet, weil diese in allen Schulen geschrieben wurden.



Auf dieser Karte sind in 5 Schattierungen die unterschiedlichen Zahlen der Empfänger von Sozialhilfe im Alter von 0 – 18 Jahren aufgeführt. Die neun besten Schulen (Fehlerquotient im Aufsatz von 0,067 bis 0,1) wurden mit grünen Pfeilen markiert, die elf mittleren (FQ bis 0,123) mit blauen, die acht schlechteren (bis FQ 0,161) mit roten Pfeilen.

(Die Pfeile entsprechen der sozialen Lage der Schule, aber geben nicht den genauen Standort wieder, da mehrere Schulen darum gebeten hatten, dass ihre Anonymität gewahrt bleibt.)

13. Fehleranzahl

Noch deutlicher erkennt man die Ergebnisse an folgender Tabelle:

Sozialhilfe	unter 1,5%	bis 7%	bis 13%	bis 20%	über 20%
gute Schulen	4 x	2 x	2 x	1 x	---
mittlere Schulen	2 x	2 x	3 x	2 x	2 x
schwache Schulen	---	---	2 x	3 x	3 x

Man sieht also, dass die Ergebnisse von PISA sich auch hier bestätigen. Die Schulen, in denen die Schüler überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt haben, liegen vorwiegend in den Bereichen, in denen wenige Kinder von Sozialhilfe leben müssen, bei den mittleren Leistungen verteilt sich auch der Anteil der Sozialhilfeempfänger gleichmäßiger, während bei den schwachen Schulen der höchste Anteil von Sozialhilfeempfängern zu verzeichnen ist.

Die Leistungen der Schüler sind im Durchschnitt nicht völlig identisch mit der sozialen Lage ihrer Umgebung, aber man sieht doch die Tendenz, dass leistungsstarke Schulen sich eher in ‚guten‘ Wohngebieten befinden.

Um die Differenz in den Ergebnissen der KGS und GGS zu erklären, wurde noch untersucht, ob sich zufällig die getesteten KGS in den ‚besseren‘ Wohngebieten befinden. Hier ergab sich jedoch kein relevanter Unterschied:

Sozialhilfe	KGS	GGS
Unter 1,5%	3 x	3 x
1,5% – 7%	1 x	3 x
7% – 13%	5 x	2 x
13% – 20%	3 x	3 x
über 20%	2 x	3 x

(Bei den Düsseldorfer Schulen gab es gleich viele GGS und KGS)

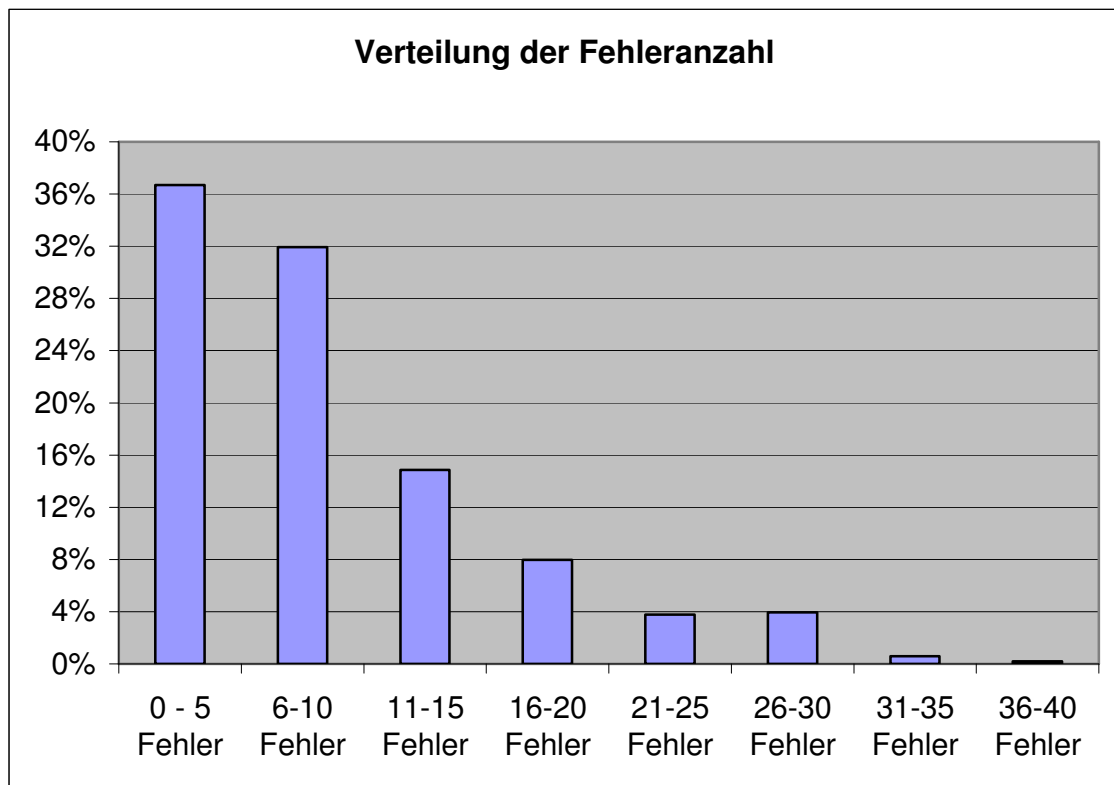
13. Fehleranzahl

13.8 „Schereneffekt“

Viele Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass bei der Fehlerhäufigkeit der „Mittelbau“ fehlt, d.h. dass ein Teil der Kinder sehr wenige und ein anderer sehr viele Fehler machen, aber im Mittelbereich kaum Fehler auftreten. Diesen „Schereneffekt“ beschrieb auch Margret John in ihrer Dissertation (1995: 141)

Allerdings konnte ich bei der vorliegenden Untersuchung diese Erfahrung nur in geringem Maße machen. Die Fehlerverteilung im Diktat war folgende:

13.8.1 Diktate



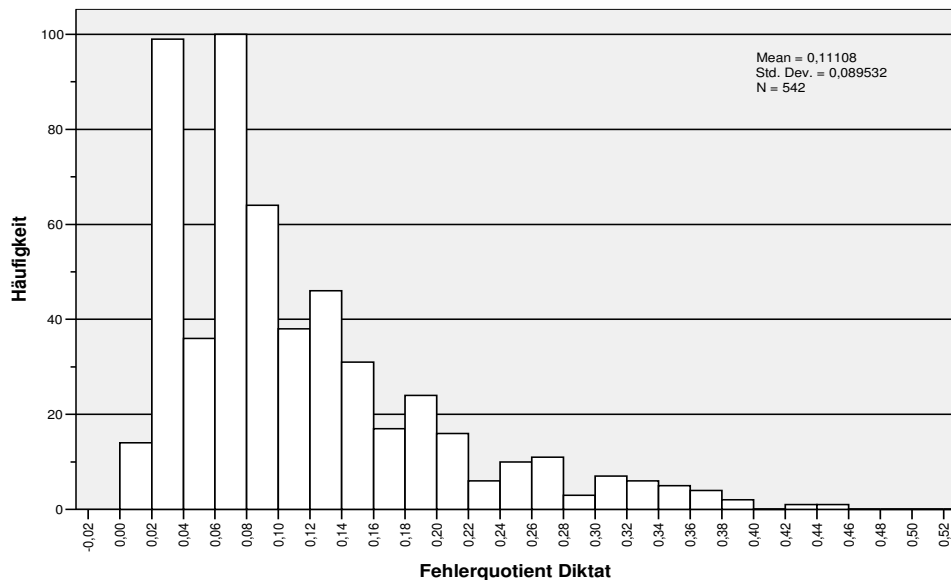
Es kommt allerdings hier darauf an, wie man die Fehlerzahlen zusammenfasst. Beim Zusammennehmen von jeweils 5 Fehlern ergibt sich obiges Diagramm.

13. Fehleranzahl

Errechnet man jedoch den FQ für jedes Kind und fasst jeweils 0,02 Punkte zusammen, sieht man folgende Grafik:

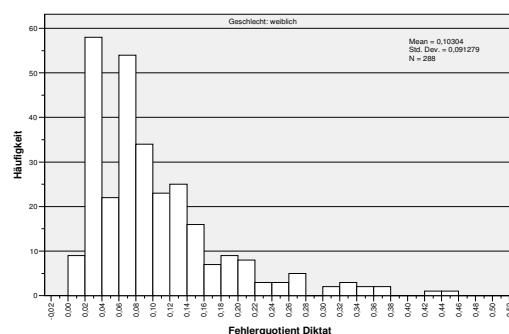
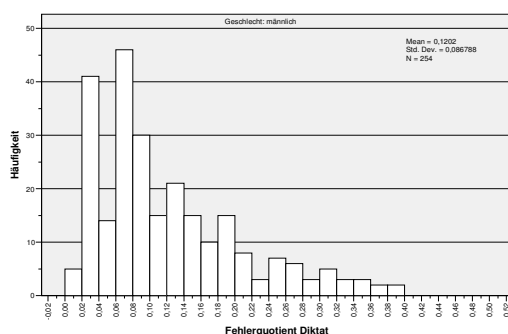
Der höchste Wert im Diagramm ist zur besseren Vergleichbarkeit jeweils 0,52, obwohl bei den Diktaten wenige höhere Werte vorkommen. In der Grafik ist der Mittelwert, die Standardabweichung (Std.Dev.= standard deviation) und die Anzahl der Personen angegeben.

Alle Verteilungen beschreiben eine linksgipflige Normalverteilung.



Das Histogramm zeigt, dass sehr wenige Kinder einen FQ von 0,00 - 0,02 haben (das entspricht bei dem gegebenen Diktat 0 – 1 Fehler), danach sieht man anfänglich hohe Balken. Das bedeutet, dass viele Kinder relativ wenig Fehler machen und bei höherem FQ die Zahl der Kinder abnimmt. Allerdings erkennt man neben dem steten Abnehmen der Fehlerzahl eine Einbuchtung (beim FQ 0,04 - 0,06).

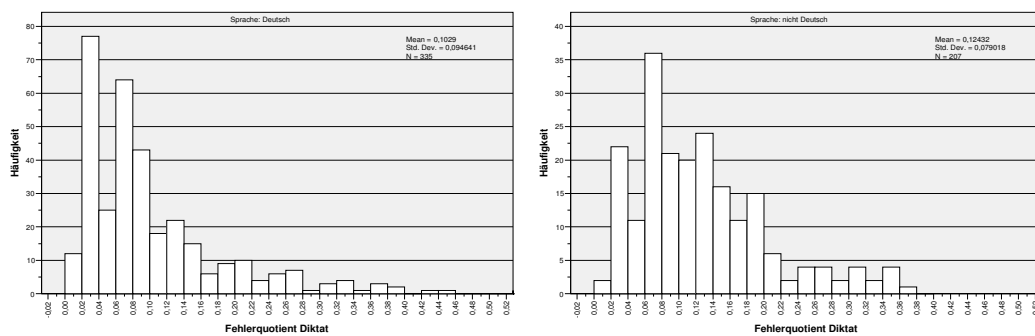
Das Bild unterscheidet sich nicht wesentlich, wenn man nach Jungen und Mädchen oder nach L₁- und L₂-Schülern differenziert. Wieder erkennt man eine Häufung der Fehlerquotienten bis etwa zum FQ 0,08 (mit kurzer Abnahme bei 0,04 - 0,06) und dann eine mehr oder weniger kontinuierliche Abnahme.



13. Fehleranzahl

Der Fehlerquotient von 0,4 – 0,6 entspricht bei dem gegebenen Diktat einer Fehlerzahl von 3,3 bis 5 Fehlern, wobei üblicherweise die Note ‚befriedigend‘ erteilt würde. Diese wäre in der vorliegenden Untersuchung unterrepräsentiert. Insofern könnte man von einem leichten ‚Schereneffekt‘ sprechen.

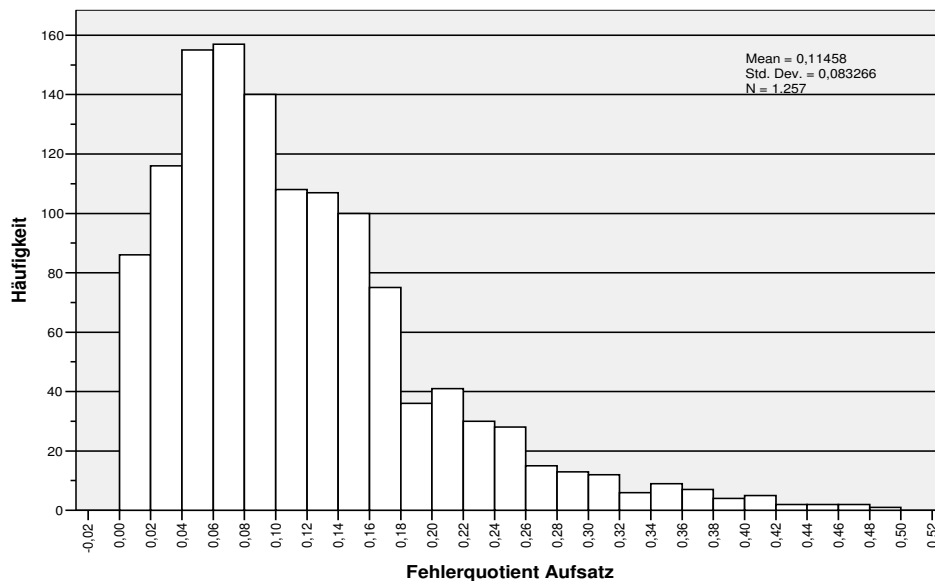
Bei den L₁-Schüler liegen die Spitzen bei 0,2 bis 0,4 und dann wieder bei 0,6 bis 0,8, während bei den L₂-Schülern eine ganz klare Häufung bei den Fehlerquotienten von 0,6 bis 0,8 liegt. Bei ihnen ist ebenfalls eine ‚Einbuchtung‘ bei der Rubrik 0,04 – 0,06 zu erkennen.



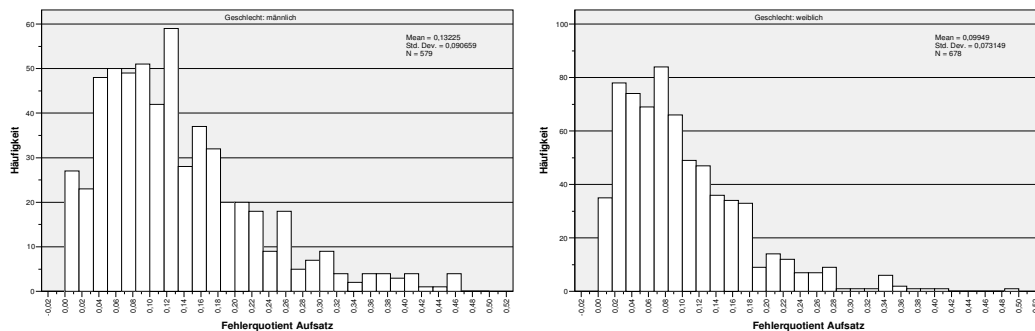
13. Fehleranzahl

13.8.2 Aufsätze

Auch bei den Aufsätzen gibt es eine Häufung bei den geringeren Fehlerquotienten (ohne die beim Diktat beobachtete Abnahme bei 0,4 - 0,6) und dann ein ‚Auströpfeln‘ zu den hohen FQ. Hier kann man in keinem Fall von einem ‚Schereneffekt‘ sprechen.



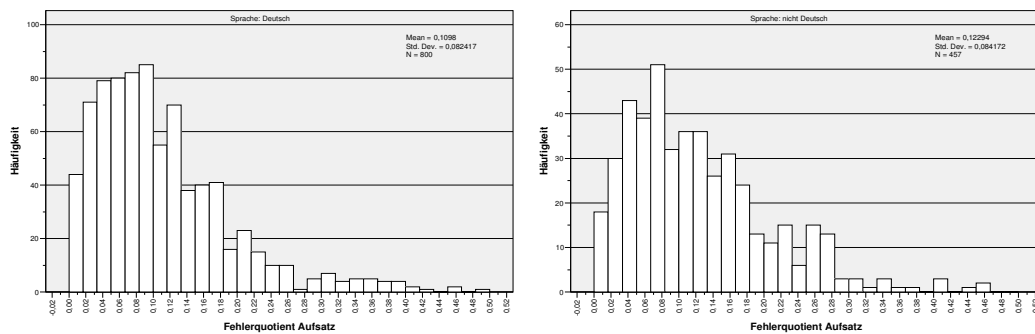
Die Aufsatzwerte wurden ebenfalls nach Jungen und Mädchen unterschieden:



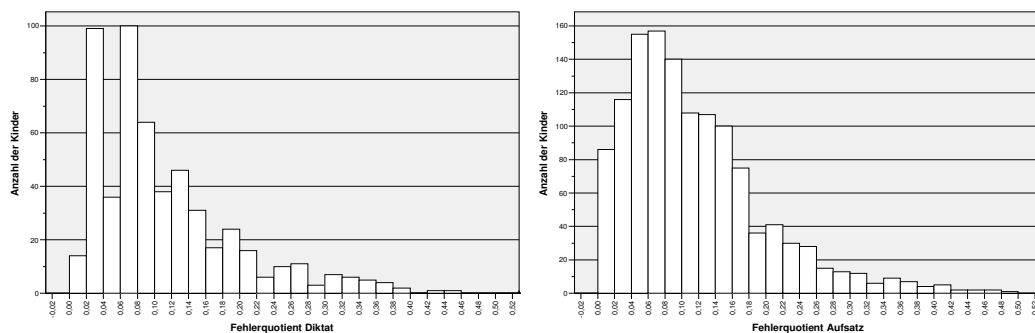
Diese Histogramme (männlich/weiblich) differieren zwar in einigen Bereichen, doch die Tendenz entspricht dem, was wir auch bei dem Histogramm für alle Kinder erkennen konnten: Hohe Werte in der ‚besseren‘ Hälfte und geringere bei den höheren Fehlerzahlen. Es ist auch hier keine ‚Schere‘ zu erkennen.

13. Fehleranzahl

Bei der Betrachtung der Werte der L₁- und L₂-Schüler gibt es ebenfalls keine ‚Ausreißer‘.



Zur besseren Verdeutlichung der Unterschiede zwischen den Fehlerquotienten bei den Aufsätzen und den Diktaten werden die beiden Histogramme ‚Aufsatz‘ und ‚Diktat‘ nebeneinander gestellt:



Das Fehlerbild der Aufsätze wirkt kompakter und die Abnahme der Fehlerquotienten beginnt später als bei den Diktaten. In beiden Fällen gibt es wenige Kinder, die sehr viele Fehler (bis maximal 45 bzw. 50 je 100 Wörter) machen.

Während sich die Bilder (im Aufsatz und Diktat) bei der Differenzierung nach Jungen und Mädchen bzw. nach L₁- und L₂-Schülern relativ wenig unterscheiden, ist bei allen Gruppen ein größerer Unterschied zwischen Diktat und Aufsatz zu erkennen.

13.9 Vergleich mit den Forschungen von John, Balhorn, Vogel und Menzel

Seit Beginn eines regulären Rechtschreibunterrichts klagten Lehrer über die mangelhaften Leistungen ihrer Schüler. Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts sollte im Bundesland Rheinland-Pfalz der stetige Klageruf, dass die Fähigkeiten der Schüler auf dem Gebiet der Rechtschreibung immer schlechter werden, auf sachliche Richtigkeit überprüft werden.

Daher wurden 1984 u.a. in vierten Klassen (Grundschule) Diktattexte aus dem Jahr 1959 neu geschrieben.

„Für die Grundschule ergab die Auswertung der Vergleichsarbeiten (1959 und 1984), dass die Rechtschreibleistungen der Grundschüler des Jahres 1984 im Vergleich zu denen des Jahres 1959 nicht schlechter geworden sind.“ (Vogel, 1988: 2)

Der zeitliche Abstand zwischen den frühen und späteren Diktaten beträgt 25 Jahre.

10 Jahre liegen zwischen den Arbeiten, die Vogel in seiner Dissertation (1988) verglichen hat.

Es handelt sich um Aufsatz- und Diktattexte aus den Jahren 1970 – 1974 und 1982 – 1984 (geschrieben in 3. und 4. Schuljahren).

Bei der Auswertung stellt Vogel fest, dass die neueren Aufsätze länger sind und einen differenzierteren Wortschatz haben. Gleichzeitig steigt aber auch die Fehlerzahl:

1970/74:	30.197 Tokens	→	1.590 Fehlertokens
1982/84:	33.762 Tokens	→	2.147 Fehlertokens

Das Verhältnis tokens/Fehlertokens verschlechterte sich danach von 5,27% zu 6,36%.

Andrerseits änderte sich auch das Verhältnis Types zu Tokens, d.h. die Schüler benutzten mehr unterschiedliche Wörter. Unter Berücksichtigung dieser Tatsache kommt Vogel zu dem Ergebnis: „Das Fehlertokens-tokens-Verhältnis hat sich im Vergleich der Aufsatzmaterialien nicht signifikant verändert.“ (Vogel, 1988: 56)

13. Fehleranzahl

Auch bei den Diktattexten veränderte sich die Länge der Texte. Allerdings wurden sie kürzer und die Zahl der Types nahm ab. Vogel schließt daraus, dass möglicherweise die Lehrer annehmen, die Rechtschreibfähigkeit ihrer Schüler habe abgenommen und man könne ihnen keine längeren Texte mehr zumuten.

1970-74 wurden von 100 Grundschulern insgesamt **18.489 Tokens** geschrieben (mit **904 Fehlern**), 1982-84 waren es **16.060 Tokens (903 Fehler)**.

Obwohl die durchschnittliche Fehlerzahl im Diktat von 4,89% auf 5,62% zugenommen hat, kommt Vogel nach statistischer Überprüfung (mit Hilfe des Rangsummentests von Raats) zu dem Schluss:

„Als Ergebnis bleibt festzustellen, daß sich das Fehlertokens-tokens-Verhältnis nicht signifikant verändert hat.“ (Vogel, 1988: 80)

Weitere Studien, die hier erwähnt werden sollen, sind die von Balhorn, Menzel und John.

Balhorn berichtete 1983 von Aufsätzen, die in 66 Hamburger Grundschulen geschrieben wurden (Das Datum, wann diese Aufsätze verfasst wurden, ist nicht angegeben. Man kann davon ausgehen, dass sie um 1980 entstanden.)

Es handelte sich um 793 Aufsätze von Viertklässlern. (vgl. Balhorn, 1983: 31)

„Die gesamtfehlerzahl betrug 9.100, das heißt, von 100 wörtern fortlaufenden textes weichen acht wörter an mindestens einer stelle von der dudennormierung ab.“ (ebda.: 32)

Bei Menzel (1985) wurden Aufsätze vom 2. – 10. Schuljahr untersucht.

Dabei wurden in Grundschulen (2. - 4. Klasse) 308 Texte geschrieben. Die Länge der Aufsätze betrug durchschnittlich 103 Tokens. Hierbei unterliefen den Schülern durchschnittlich 7,03% Fehler. (vgl. John, 1995: 107).

Die letzte mir bekannte Studie zu Rechtschreibfehlern in der Grundschule ist die von Margret John (Dissertation, Köln, 1995). Sie untersuchte von Oktober 1988 bis Januar 1989 Aufsatztexte von Viertklässlern.

Ähnlich wie in meiner vorliegenden Arbeit erhielten die Schüler Stichwörter, die ihnen als Anregung für eigene Geschichten dienten.

Insgesamt lagen ihr 480 Texte zur Auswertung vor. Während meine Daten ausschließlich aus städtischem Gebiet (Düsseldorf und Ratingen), wenn

13. Fehleranzahl

auch aus ganz unterschiedlichen sozialen Bezirken, stammen, ließ John die Aufsätze sowohl im städtischen Bereich (Solingen, Leverkusen) als auch in ländlicher Region (bei Euskirchen) schreiben.

Die sonstigen Umstände sind vergleichbar. Verfügbare Zeit: eine Schulstunde; Wörterbücher durften verwendet werden, wurden jedoch nur von wenigen Kindern genutzt. Das Alter der Schüler entspricht dem ‚meiner‘ Schüler.

Ein Unterschied besteht in dem Verhältnis L_1/L_2 -Schüler. Insgesamt befanden sich unter Johns Probanden 17,08% L_2 -Schüler (gegenüber 36,4% bei mir).

Mit meinen Ergebnissen am ehesten vergleichbar sind die Auswertungen von John, weil auch ihre Untersuchungen auf Aufsätzen aus vierten Schuljahren basieren und sie sehr ähnliche Bedingungen wie ich schaffen konnte, sowie mit Einschränkungen die von Balhorn (Aufsätze 4. Schuljahr) und Vogel (Aufsätze aus 3. und 4. Schuljahren).

In meiner Untersuchung schrieben die Schüler in den Aufsätzen insgesamt 130.363 Wörter, davon waren 13.923 falsch (= 10,68%). Bei John betrug die prozentuelle Fehlerzahl 10,6%, war also fast identisch mit dem von mir ermittelten Wert.

Zum Vergleich mit John habe ich noch berechnet, wie der heutige Wert wäre, wenn ebenfalls nur 17,08% L_2 -Schüler in meinen Klassen gewesen wären. Man käme dann auf einen Fehleranteil von 10,008%.

Hieraus kann man (statistisch gesehen) nicht den Schluss ziehen, dass die Rechtschreibung sich in den vergangenen 15 Jahren verbessert hätte, aber es ist doch festzustellen, dass keine Verschlechterung eingetreten ist.

Gegenüber Balhorn (ca. 1980: Fehleranteil 8%) und Vogel (1982-84: Fehleranteil 6,36% [Aufsatz] und 5,62% [Diktat]) ist zwar eine Erhöhung der Fehlerzahl zu sehen, aber da die Untersuchungsbedingungen nicht genau übereinstimmen, ist kein zuverlässiger Vergleich möglich.

13. Fehleranzahl

Bei John und mir war es wichtig, dass Aufsätze nur unter der eigenen Anweisung und Aufsicht geschrieben wurden, dass keine Hilfen gegeben wurden und die vorgegebene Zeit eingehalten wurde.

Bei anderen Untersuchungen wurden teilweise auch Fehlleistungen der Schüler, die ich nicht als orthographische Fehler berechnet habe, mit in die Berechnung aufgenommen, teils sind andere Klassenstufen beteiligt.

Anders als John habe ich, um die durchschnittliche Rechtschreibfähigkeit der Schüler festzustellen, zusätzlich zu der prozentualen Anzahl der Fehler bezogen auf die Gesamtfehlerzahl, für jedes einzelne Kind den FQ berechnet und daraus einen Mittelwert gebildet.

(Wenn ein Kind bei 100 Wörtern einen Fehler macht und ein anderes bei nur 2 Wörtern ebenfalls einen Fehler, kommt man nach Johns Methode zu dem Ergebnis, dass bei 102 Wörtern 2 Fehler gemacht werden. Das ergäbe einen durchschnittlichen Wert von 1,96% Fehlern. In Wirklichkeit hat aber das erste Kind 1% Fehler gemacht, das andere 50% (bezogen auf die Anzahl der geschriebenen Wörter).

Der Mittelwert der beiden Schülerleistungen ergäbe, dass die Schüler durchschnittlich 25,5% Fehler gemacht haben.

Dies habe ich jedoch bei dem obigen Vergleich nicht berücksichtigt, weil das eine Gegenüberstellung unmöglich gemacht hätte.

Zusätzlich interessierte noch die Anzahl der Fehler innerhalb eines Wortes.

John berechnete in ihrer Dissertation die quantitative Fehlerverteilung in Tokens. Da sie in ihrer Tabelle auch die Tokens ohne Fehler angibt, mussten ihre Zahlen zu Vergleichszwecken umgerechnet werden, so dass die Rubrik ‚0 Fehler‘ weg fällt und die anderen Werte auf insgesamt 100% verteilt wurden.

13. Fehleranzahl

Diese stelle ich nun meinen Werten gegenüber:

<u>Fehler/Wort</u>	<u>John</u>	<u>Sander</u>
ein Fehler	83,01%	74,77%
zwei Fehler	13,54%	18,62%
drei Fehler	2,91%	5,01%
vier Fehler	0,45%	0,38%
mehr Fehler	0,09%	1,22%

Sowohl bei John als auch bei meiner Untersuchung liegt der größte Teil der Fehlerwörter im Bereich „ein Fehler pro Wort“.

Allerdings ist bei John häufiger als bei mir nur ein Fehler pro Wort zu verzeichnen. Dementsprechend niedriger sind ihre Werte in den unteren Kategorien.

Obwohl meine Werte aus den Diktaten stammen und die von John aus Aufsätzen, ist doch eine weitreichende Übereinstimmung ersichtlich.

14. Fehleranalyse

Neben der Berechnung der Fehlerhäufigkeit wurde auch die Art der Fehler analysiert.

Nachdem ich mich bei der Auflistung der Fehlerarten zunächst an die Typologie von Zingeler-Grundlach gehalten habe, stellte sich heraus, dass manche Bereiche so gering vertreten waren, dass keine eigene Kategorie dafür benötigt wurde. Sie wurden als ‚sonstige Fehler‘ zusammengefasst und beinhalten z.B. Apostroph, Accent, sp/st-Fehler.

In einem zweiten Schritt, wurden die Kategorien zum Vergleich mit früheren Untersuchungen und zur Gegenüberstellung der einzelnen Schülergruppen noch weiter zusammengefasst. Hierbei wurden jeweils die Werte aus den Aufsätzen verglichen, da hierbei eine größere Auswahl zur Verfügung stand.

Trotz des Einsatzes der sehr klaren und übersichtlichen Typologie von Zingeler-Grundlach gab es immer wieder Zweifelsfälle, zu welcher Kategorie das spezielle Wort zuzuordnen ist.

Bei der Verwechslung von ‚n‘ und ‚m‘ innerhalb eines Wortes wurde dieser Fehler unter der Rubrik ‚akustisch ähnliche Buchstaben‘ eingeordnet; man hätte diesen Fehler aber auch unter ‚optisch ähnliche Buchstaben‘ oder unter Umständen sogar als ‚falsches Wort‘ (‚Einer‘ statt ‚Eimer‘) kategorisieren können.

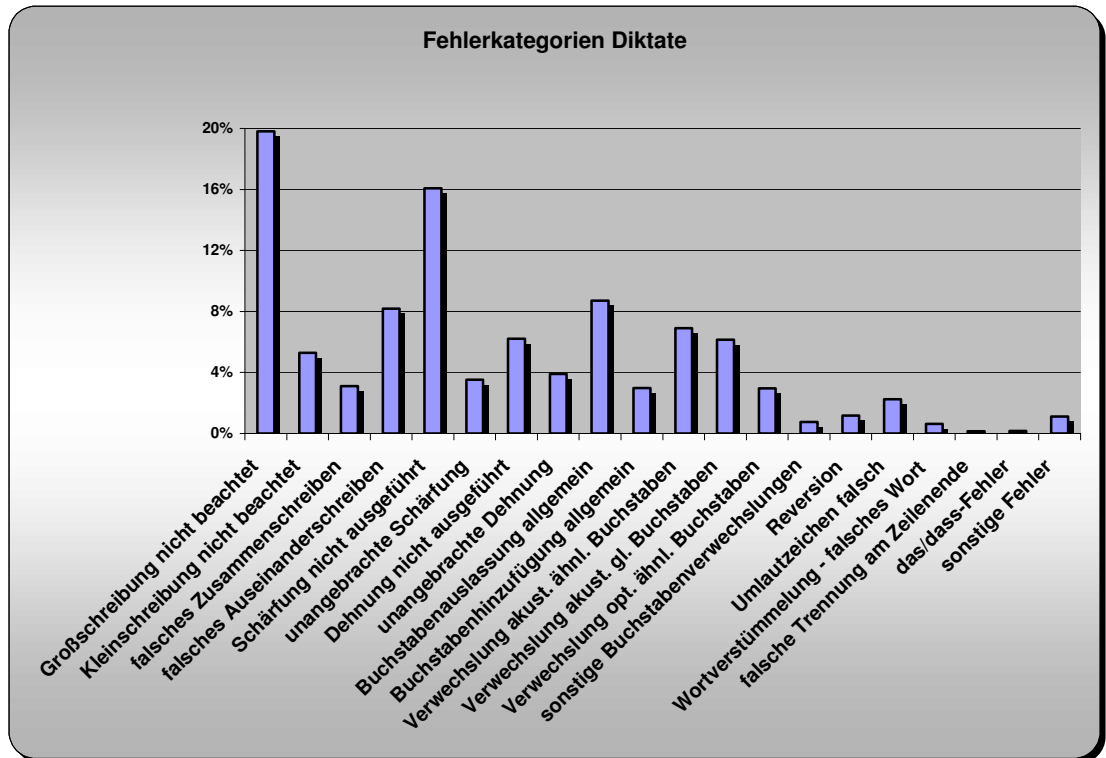
Schon von daher sind die Fehlerkategorien der verschiedenen Autoren nur schwer zu vergleichen. Dazu kommt, dass manche Wissenschaftler (u.a. Menzel) auch falsche grammatische Endungen als orthographische Fehler bewertet haben.

Mich interessierte zum einen, wie die Fehlerverteilung allgemein aussieht, dann aber auch, ob es Unterschiede zwischen Diktaten und Aufsätzen, zwischen Jungen und Mädchen, L₁- und L₂-Schülern gibt.

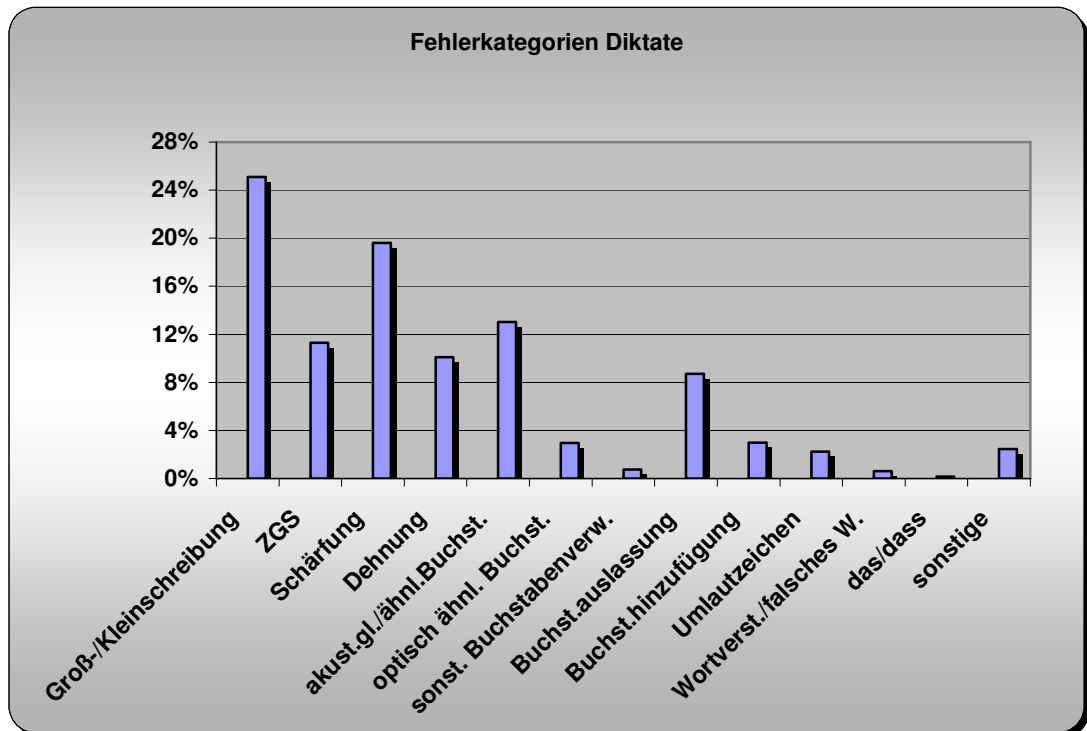
14. Fehleranalyse

14.1 Diktat

Die weiter gefassten Kategorien bei den Diktaten:



Für die späteren Vergleiche wurden wieder einige Kategorien zusammengefügt:



14. Fehleranalyse

Die ersten fünf Rubriken wurden noch darauf überprüft, ob bestimmte Wörter oder Regeln den Kindern besondere Schwierigkeiten bereiten.

Die Fehler, die die (nicht beachtete) Großschreibung betreffen, verteilen sich folgendermaßen:

1. Großschreibung am Satzanfang (10x):	8,51%
2. Nomen allgemein („Dinge/Menschen, die man sehen kann“) (15x):	14,52%
3. Nomen, das man nicht sehen kann: („mit einem lauten Knall “)	15,18%
3. Substantiviertes Verb („zum Essen “):	20,96%
4. Substantiviertes Verb („das Zaubern “):	10,26%
5. Substantiviertes Adjektiv („etwas Leckeres “):	30,57%

Bei der Zusammen-/Getrennschreibung fallen die Wörter ‚losgehen‘, ‚zunächst‘, ‚auf einmal‘ als besonders fehleranfällig auf.

Das trennbare Verbpartikel ‚los‘ wurde von 20,5% der Kinder als selbstständiges Wort angesehen, so dass sie ‚los gehen‘ schrieben.

Auch beim Wort ‚zunächst‘ sahen 19,34% der Kinder das Wortteil ‚zu‘ als eigenständiges und daher getrennt zu schreibendes Wort an.

Umgekehrt meinten 23,44% der Kinder, ‚auf einmal‘ müsse zusammen geschrieben werden.

Auch bei der Schärfung tauchten einige Wörter besonders häufig als falsche Schreibung auf:

‚schellt‘:	32,23% mit einem ‚l‘
‚gespannt‘:	27,15% mit einem ‚n‘
‚Haare‘:	8,98% mit Doppel-‚r‘
‚blinkt‘:	7,42% mit ‚ck‘

Ebenso gibt es bei der Dehnung spezielle Schwierigkeiten:

‚Jonas‘:	15,04% mit Dehnungs-‚h‘
‚vorführen‘:	15,63% ohne Dehnungs-‚h‘
‚Haare‘:	10,35% mit einem ‚a‘
‚wieder‘:	7,42% ohne ‚e‘

14. Fehleranalyse

Bei den akustisch gleichen Buchstaben fallen die Verwechslungen von g/k, d/t und f/v besonders ins Gewicht:

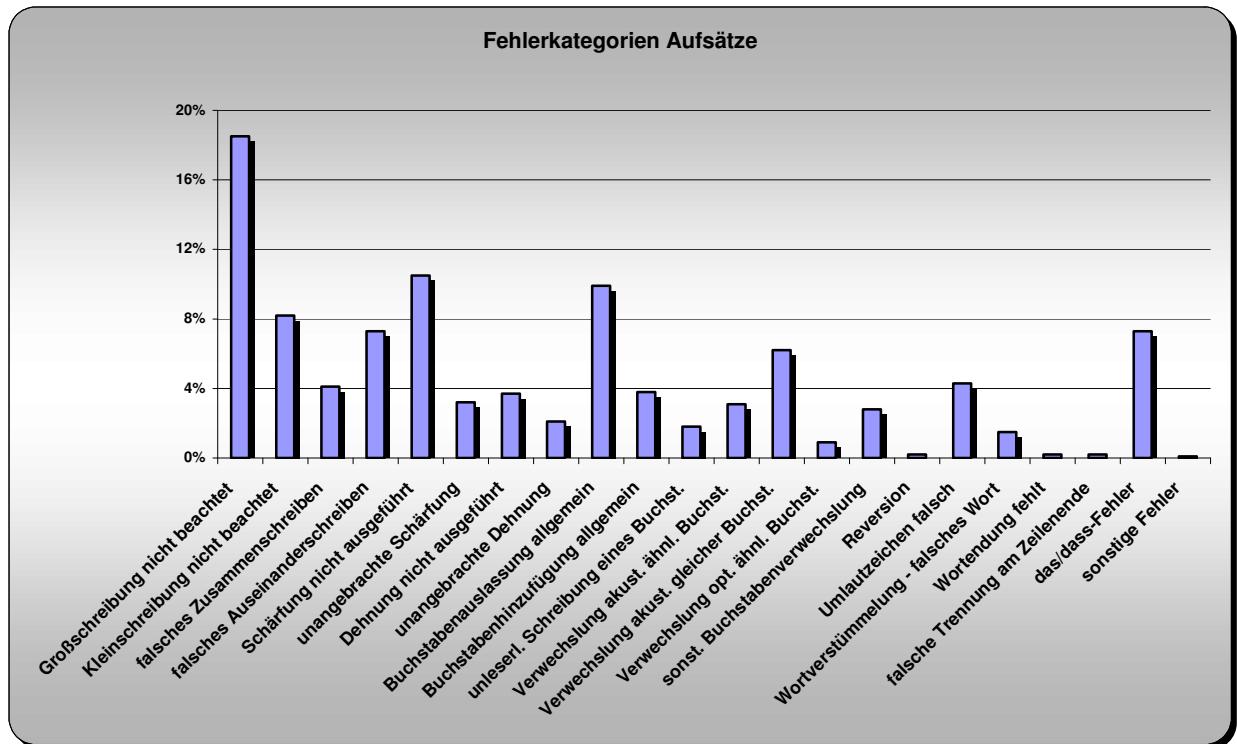
Bei den insgesamt 512 Diktaten traten speziell folgende Fehler auf:

g-k-Verwechslungen	105x	(blinkt, bringt)
d-t-Verwechslungen	67x	(gespannt, etwas)
v-f-Verwechslungen	97x	(verschwindet, verschwunden, vorführen, vorher)

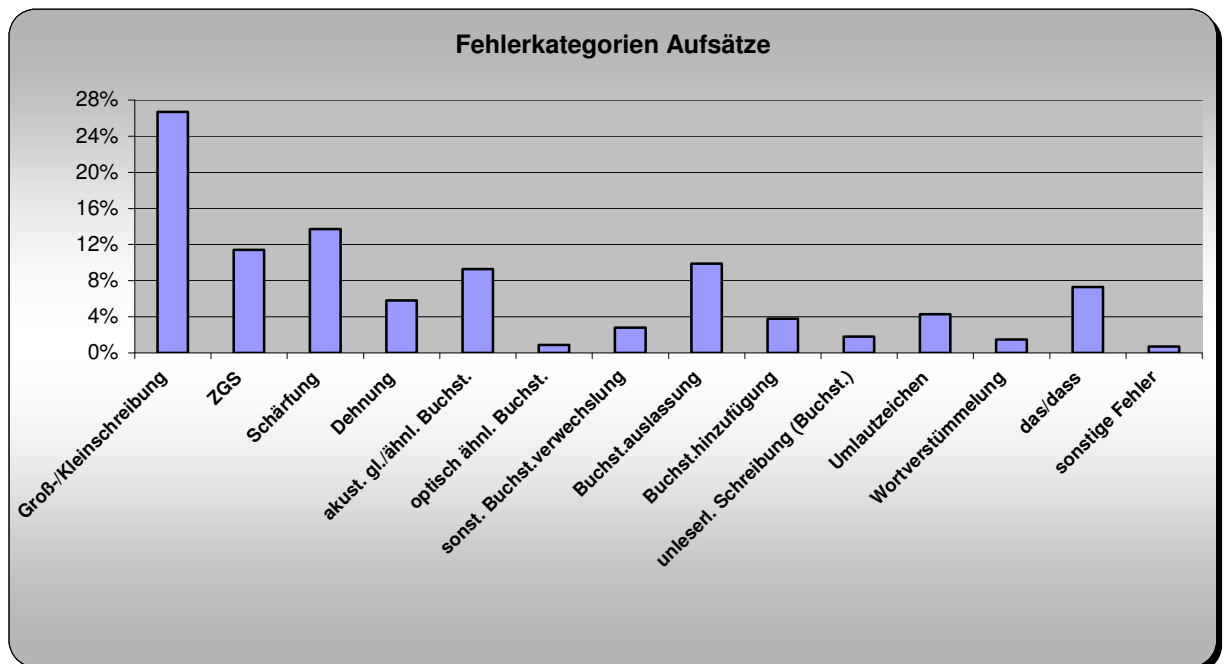
14. Fehleranalyse

14.2 Aufsatz

Die Fehlergruppen für den Aufsätze sehen folgendermaßen aus:

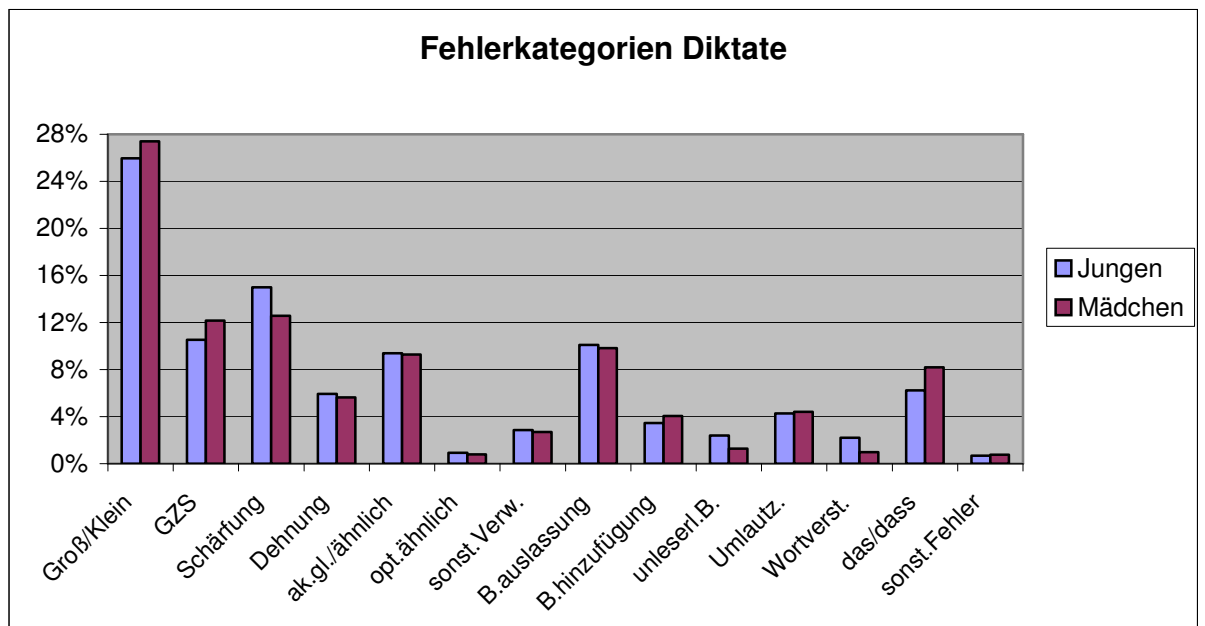


Weiter zusammenfasst:



14.3 Vergleich von Jungen und Mädchen (Aufsätze)

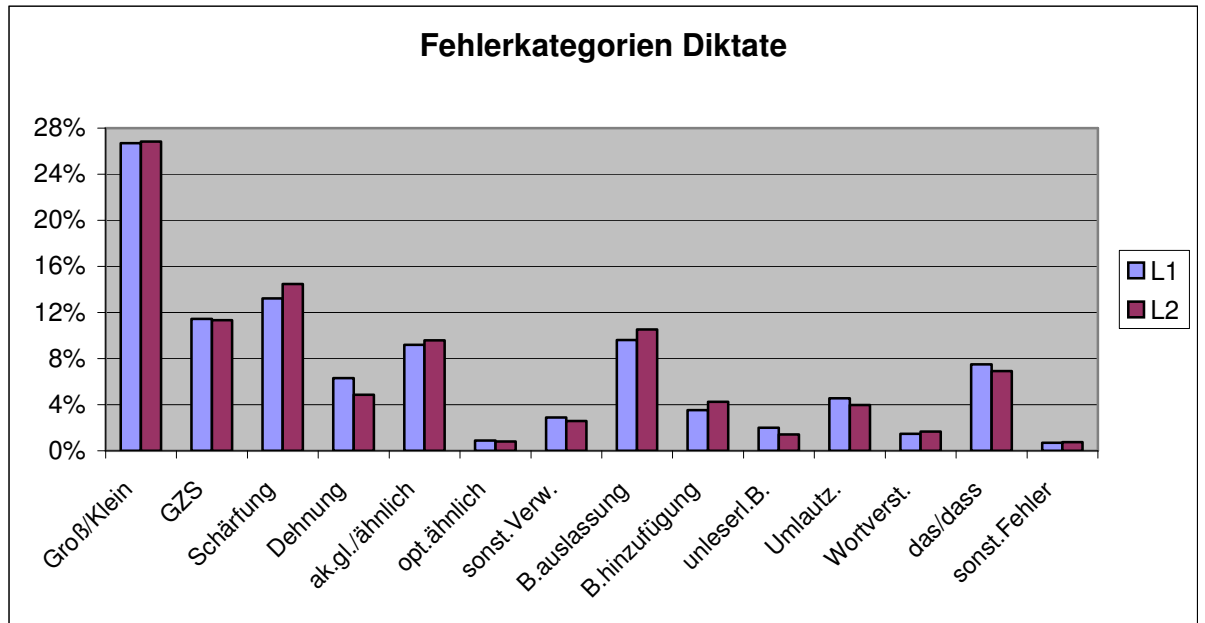
In Kapitel 13.4 war schon deutlich geworden, dass Mädchen **weniger** Fehler machen. Nun interessierte mich noch, ob Mädchen **andere** Fehler als Jungen machen. Daher wurden die Fehler nach Jungen-Fehlern und Mädchen-Fehlern aufgeschlüsselt.



In einigen Bereichen sehen wir leichte Unterschiede zwischen Jungen- und Mädchen-Fehlern. Bei den meisten Fehlerarten schneiden Jungen und Mädchen jedoch sehr ähnlich ab.

14. Fehleranalyse

14.4 Vergleich von L₁- und L₂-Schülern (Aufsätze)



Hier sieht man: Die Interaktion Fehler-Sprache ist nicht signifikant, d.h. L₁- und L₂-Schüler machen nahezu die gleiche Art von Fehlern [$F(13,15847) = 1,018; p > 0,430$].

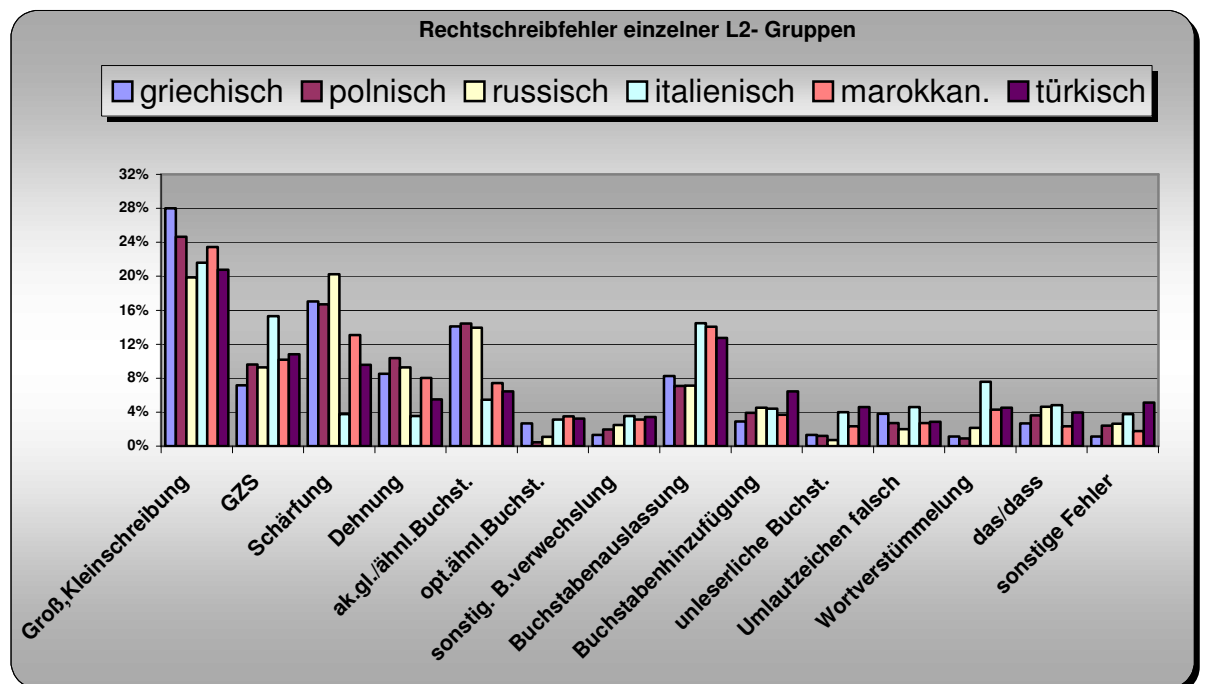
14. Fehleranalyse

14.5 Vergleich einzelner L₂-Gruppen

Weiterhin verglichen wurde die Art der Rechtschreibfehler verschiedener L₂-Gruppen (Aufsatz), da angenommen wurde, dass möglicherweise aufgrund der Herkunftssprache die Schwierigkeiten der Kinder variieren könnten.

Die sechs häufigsten Ursprungssprachen der L₂-Kinder waren griechisch, polnisch, russisch, italienisch, marokkanisch und türkisch.

Deshalb wurden die Fehler dieser Gruppen miteinander verglichen:



14. Fehleranalyse

Rechtschreibfehler einzelner L2-Gruppen	griechisch	polnisch	russisch	italienisch	marokkanisch	türkisch
Groß/Kleinschreibung	28,01%	24,66%	19,88%	21,59%	23,43%	20,75%
GZS	7,17%	9,62%	9,29%	15,31%	10,16%	10,80%
Schärfung	17,02%	16,69%	20,24%	3,78%	13,09%	9,56%
Dehnung	8,51%	10,38%	9,29%	3,56%	8,01%	5,52%
ak.gl./ähnl.Buchst.	14,09%	14,44%	13,93%	5,45%	7,42%	6,45%
opt.ähnl.Buchst.	2,68%	0,45%	1,10%	3,14%	3,52%	3,26%
sonstig. B.verwechslung	1,31%	1,95%	2,50%	3,56%	3,13%	3,42%
Buchstabenauslassung	8,26%	7,07%	7,14%	14,47%	14,06%	12,74%
Buchstabenhinzufügung	2,91%	3,91%	4,52%	4,40%	3,71%	6,45%
unleserliche Buchst.	1,31%	1,20%	0,71%	3,98%	2,34%	4,58%
Umlautzeichen falsch	3,81%	2,71%	2,00%	4,61%	2,73%	2,87%
Wortverstümmelung	1,12%	0,90%	2,14%	7,56%	4,30%	4,51%
das/dass	2,68%	3,61%	4,64%	4,82%	2,34%	3,96%
sonstige Fehler	1,12%	2,41%	2,62%	3,77%	1,76%	5,13%

Die Hauptschwierigkeiten liegen bei allen aufgeführten L₂-Gruppen in der Groß-/Kleinschreibung, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß.

Erhebliche Unterschiede sieht man beim Getrennt-/Zusammenschreiben, wo die Schüler mit italienischer Herkunftssprache besondere Probleme haben. Bei der Schärfung und Dehnung dagegen haben sie einen weitaus geringeren Fehleranteil als die anderen Gruppen.

Schüler griechischer, polnischer und russischer Herkunftssprache weisen relativ hohe Fehleranteile bei der Verwechslung akustisch gleicher oder ähnlicher Buchstaben auf. Dagegen sind ihre Fehleranteile bei den unleserlichen Buchstaben, Wortverstümmelungen und Buchstabenauslassungen geringer.

Wie weit diese Unterschiede mit den Besonderheiten der jeweiligen Herkunftssprache zusammenhängen, müsste gesondert überprüft werden.

14. Fehleranalyse

14.6 Korrelation bestimmter Fehlerarten

Ebenfalls untersucht wurde, ob bestimmte Fehlerarten miteinander korrelieren.

Die inferenzstatistische Auswertung hat folgendes ergeben:

(um eine Tabelle zu ermöglichen, wurden die Fehlerarten durch Zahlen ersetzt:

- 1 = Groß-/Kleinschreibung
- 2 = Zusammen-/Getrennschreibung
- 3 = Schärfung
- 4 = Dehnung
- 5 = das/dass
- 6 = Verwechslung akustisch gleicher oder ähnlicher Buchstaben
- 7 = Verwechslung optisch ähnlicher Buchstaben
- 8 = sonstige Buchstabenverwechslung
- 9 = Buchstabenauslassung
- 10 = Buchstabenhinzufügung
- 11 = unleserliche Schreibung eines Buchstabens
- 12 = Wortverstümmelung
- 13 = Umlautzeichen
- 14 = restliche Fehler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1		x	x	x		x			x					
2	x		x											
3				x		x		x	x		x	x		
4	x	x				x			x					
5														
6	x		x			x			x					
7														
8			x								x			
9			x	x		x				x		x		
10									x					
11			x						x					
12			x						x					
13														
14														

14. Fehleranalyse

Es gibt zahlreiche (kleine) signifikante Zusammenhänge zwischen den Fehlerarten. Alle Korrelationen über 0,2 wurden angegeben.

<u>Fehler bei</u>	<u>korrelieren mit solchen bei</u>
Groß-/Kleinschreibung	GZS, Schärfung, Dehnung, ak.gl./ähnl.Buchst, Buchst.auslassung
GZS	Groß-/Kleinschreibung, Schärfung
Schärfung	ak.gl./ähnl.Buchst., sonst.Buchst.verw., Wortverstümmelung Buchst.auslassung, unleserl. Buchstaben, Dehnung,
Dehnung	Groß-/Klein, Schärfung, ak.gl./ähnl.Buchst., B.auslassung
akust.gl./ähnl.Buchstaben	Groß-/Kleinschreib., Schärfung, Dehnung, B.auslassung
sonst. B.verwechslung	Schärfung, unleserliche Buchstaben
Buchst.auslassung	Schärfung, Dehnung, ak.gl./ähnl.Buchst., B.hinzufügung, Wortverstümmelung
Buchst.hinzufügung	Buchstabenauslassung
unleserlicher Buchst.	Schärfung, sonst. Buchstabenverwechslung
Wortverstümmelung	Schärfung, Buchstabenauslassung

Keine Korrelation ist festzustellen bei den Fehlerarten:

das/dass, Umlautzeichen, optisch ähnliche Buchstaben, restliche Fehler

14.7 Vergleich mit den Fehlerkategorien bei Vogel und Menzel

Um zu überprüfen, ob sich der prozentuale Anteil einzelner Fehlerkategorien in den letzten Jahrzehnten verändert hat, wurden die Fehleranalysen von Vogel (1988: 69) und Menzel (Birkel, 1998: 24) herangezogen. Da die Aufteilung in Kategorien teilweise unterschiedlich ist, können nur einzelne Ergebnisse gegenüber gestellt werden.

Kategorie	Vogel		Menzel	Sander
	1970 - 74	1980 - 83	1985	2004
Aufsatz	%	%	%	%
Groß-/Kleinschreibung	16,82	20,71	25,4	25,35
GZS	6,22	5,58	7,8	9,74
Dehnung	5,77	5,01	4,8*	7,99
Schärfung	7,39	9,18	nicht bekannt	18,76
Verwechslg. ak.gl./ähnl. Buchst.	12,03	12,98	nicht bekannt	9,44
das/dass (daß)	4,33	2,42	9,2	1,01
Umlautzeichen	1,78	2,79	3,5	2,66

Zu beachten ist bei diesem Vergleich, dass die Aufsätze von Vogel im 3. und 4. Schuljahr und die von Menzel in den Klassen 2 bis 10 geschrieben wurden. Außerdem wurden teilweise unterschiedliche Kategorien erstellt und auch grammatische Fehler gezählt, so dass schon von daher der Prozentanteil schwankt. Trotzdem nimmt die Groß-/Kleinschreibung bei jeder Untersuchung den Spitzenplatz ein; allerdings ist der Anteil der Fehler in diesem Bereich von 1970/74 (Vogel) bis 1985 (Menzel) und 2004 (Sander) um etwa 50% gestiegen.

Auch ist der Prozentanteil von ‚Getrennt-/Zusammenschreibung‘ etwas und der von ‚Schärfung‘ wesentlich größer geworden.

Allerdings können aus den oben genannten Gründen bei dieser Gegenüberstellung keine echten Vergleiche angestellt, sondern nur Tendenzen festgestellt werden.

* nur Dehnungs-h

14. Fehleranalyse

Bei den Diktaten ist nur eine Gegenüberstellung von Vogel und Sander möglich, da mir von Menzel keine entsprechenden Diktatauswertungen bekannt sind:

Kategorie	Vogel		Sander
	1970-74	1980-83	2004
Diktate	%	%	%
Groß-/Kleinschreibung	13,38	18,61	25,10
GZS	4,17	3,94	11,29
Dehnung	9,22*	10,99*	10,11
Schärfung	10,25	12,10	19,60
Verwechslg.ak.gl./ähnl.B.	5,78**	8,24**	13,04
das/dass (daß)	1,99	0,09	0,17
Umlautzeichen	2,28	3,57	2,24

* Dehnungs-h und i/ie

** aufgeführte Einzelkategorien (p-b, t-d etc.) wurden zusammengefasst

Wie bei den Aufsätzen sieht man hier auch bei den Diktaten ein prozentuales Anwachsen der Fehler im Bereich der Groß-/Kleinschreibung, der Getrennt-/Zusammenschreibung und zusätzlich noch bei der Verwechslung akustisch ähnlicher Buchstaben.

Dies ist erstaunlich, weil Vogel Diktate vom 3. und 4. Schuljahr untersucht hat und man annehmen sollte, dass die Groß-/Kleinschreibung im dritten Schuljahr noch weniger beherrscht wird als im vierten.

Die Frage, ob die Rechtschreibreform bei der Menge und Art der Fehler eine Rolle spielt, wurde von den meisten Lehrern verneint. Es wäre jedoch denkbar, dass durch die Reform bzw. durch die damit einhergehenden Diskussionen eine Verunsicherung gerade bei der Groß-/Kleinschreibung und bei der Getrennt- und Zusammenschreibung eingetreten ist.

15. Schülerbefragungen

Im Zusammenhang mit den Aufsätzen und Diktaten wurden Schüler zu ihrer Einstellung zur Rechtschreibung befragt.

Den Schülern wurden vor der Erledigung ihrer Arbeiten folgende Fragen und Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vorgelegt:

1. Ist es dir wichtig, dass du die Wörter richtig schreibst?
 - a. sehr wichtig
 - b. ein paar falsche Wörter sind nicht so schlimm
 - c. Hauptsache, man kann es lesen
2. Wie oft übst du in der Schule Rechtschreiben?
 - a. täglich
 - b. mehrmals die Woche
 - c. gar nicht
3. Wie oft übst du zu Hause (zusätzlich zu den Hausaufgaben) Rechtschreiben?
 - a. täglich
 - b. mehrmals die Woche
 - c. gar nicht
4. Übst du gern für eine gute Rechtschreibung?
 - a. immer
 - b. manchmal
 - c. nie
5. Liest du gern?
 - a. oft
 - b. manchmal
 - c. nie

15. Schülerbefragungen

15.1 Wichtigkeit der Rechtschreibung

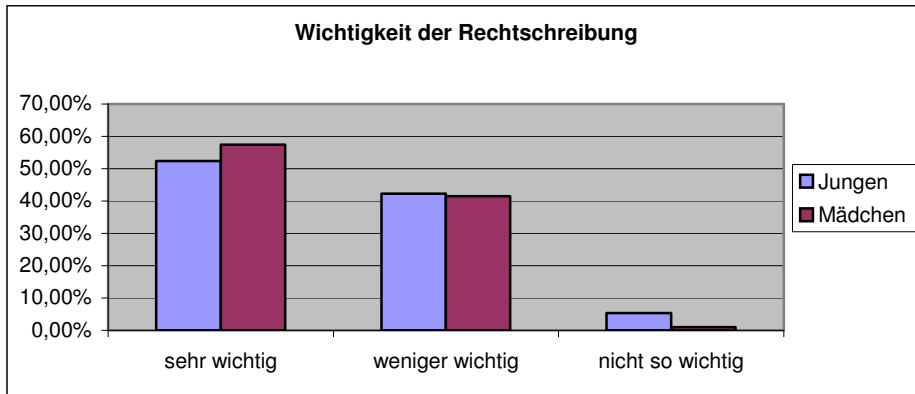
Die erste Frage wurde von der Gesamtheit der Schüler wie folgt beantwortet.

Rechtschreibung ist sehr wichtig: 55,1% der Schüler

Ein paar falsche Wörter sind nicht so schlimm: 41,9% der Schüler

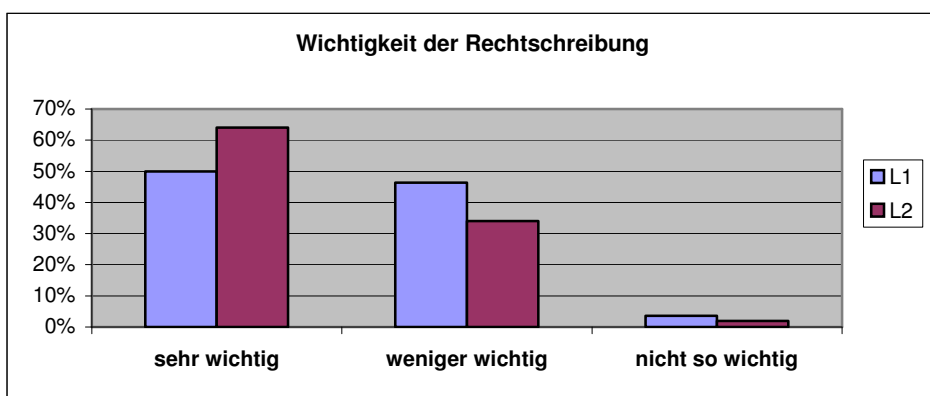
Hauptsache, man kann es lesen: 3,0% der Schüler

Unterschieden nach Jungen und Mädchen ergibt sich folgendes Bild:



Es gibt also einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der Einstellung zur Rechtschreibung. Der Unterschied liegt darin, dass die Jungen signifikant häufiger angeben: ‚Hauptsache, man kann es lesen‘. Dementsprechend liegt der Wert bei der Antwort ‚sehr wichtig‘ bei den Mädchen höher. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 182.443,5; $p < 0,05$]

Bei der Unterscheidung der Antworten von L₁- und L₂-Schülern fällt die Tatsache auf, dass die L₂-Schüler häufiger als L₁-Schüler angeben, Rechtschreiben sei ihnen sehr wichtig. Dementsprechend niedriger sind die Werte bei den beiden anderen Antworten. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 156.222,0; $p < 0,001$]



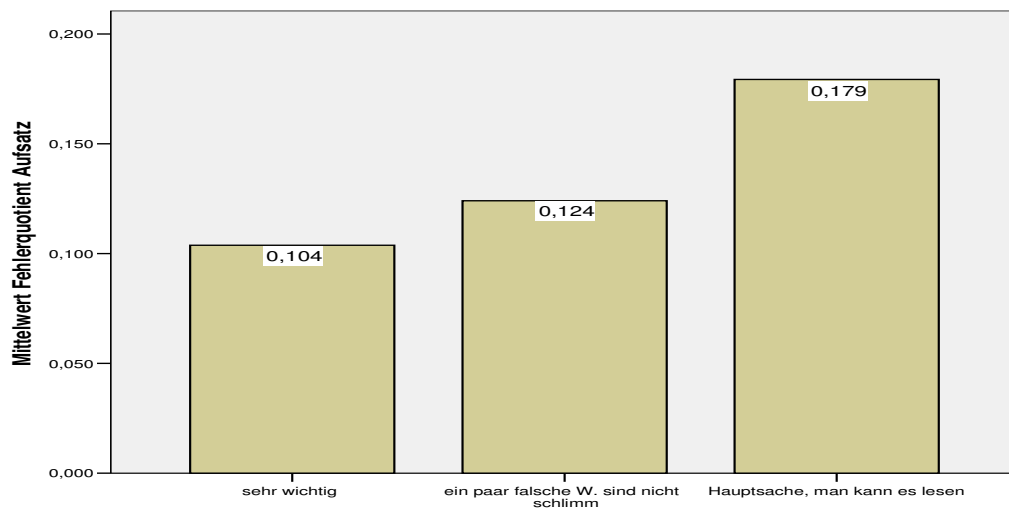
15. Schülerbefragungen

Der Vergleich zwischen Einstellung der Schüler zur Rechtschreibung und dem jeweiligen Fehlerquotienten hat Folgendes ergeben:

Es besteht eine Korrelation zwischen der Einstellung zur Rechtschreibung und dem Erfolg. Die Kinder, die angeben, es sei wichtig, wenig Fehler zu machen, haben auch einen geringeren Fehlerquotienten. Je wichtiger das Kind die Rechtschreibung nimmt, desto besser ist sie. Dies wirkt sich deutlicher beim Aufsatz als beim Diktat aus.

Beim Aufsatz unterscheiden sich alle Mittelwerte, d.h. diejenigen Kinder, die angeben, die RS sei ihnen „sehr wichtig“, machen weniger Fehler als die, die angeben, „ein paar falsche Wörter sind nicht so schlimm“. Am schlechtesten schreiben die Schüler, die sagen „Hauptsache, man kann es lesen“.

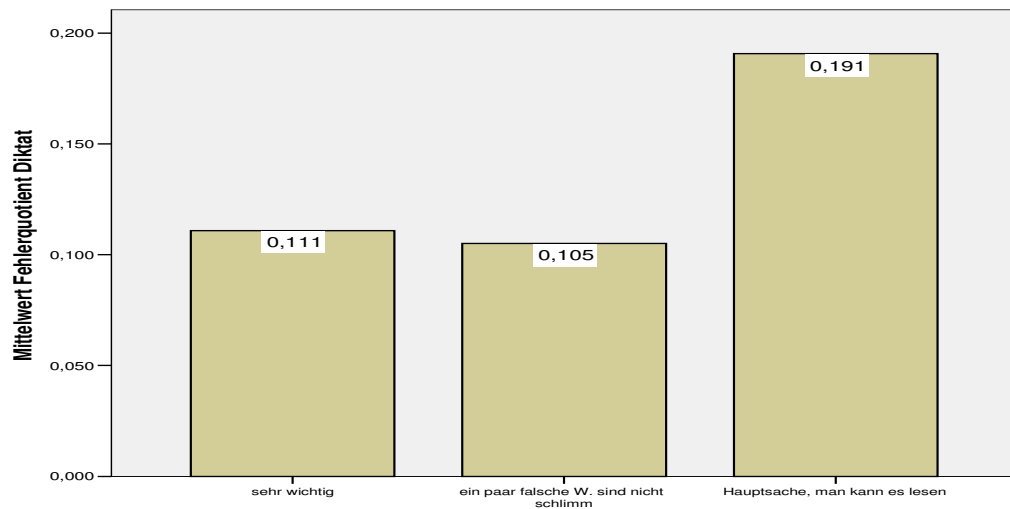
[$r_{\text{Aufsatz}} = 0,134$; $p < 0,001$]



Bezüglich des Diktates ergab die durchgeführte Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den Antwortalternativen [$F(2,541) = 7,368$; $p < 0,01$].

Post hoc-Tests (nach Scheffé) zeigen die signifikanten Kontraste ‚sehr wichtig‘ und ‚Hauptsache, man kann es lesen‘ ($p < 0,01$) sowie ‚ein paar falsche Wörter sind nicht so schlimm‘ und ‚Hauptsache, man kann es lesen‘ ($p < 0,01$). Der Kontrast ‚sehr wichtig‘ und ‚ein paar falsche Wörter sind nicht schlimm‘ ist nicht signifikant ($p > 0,76$).

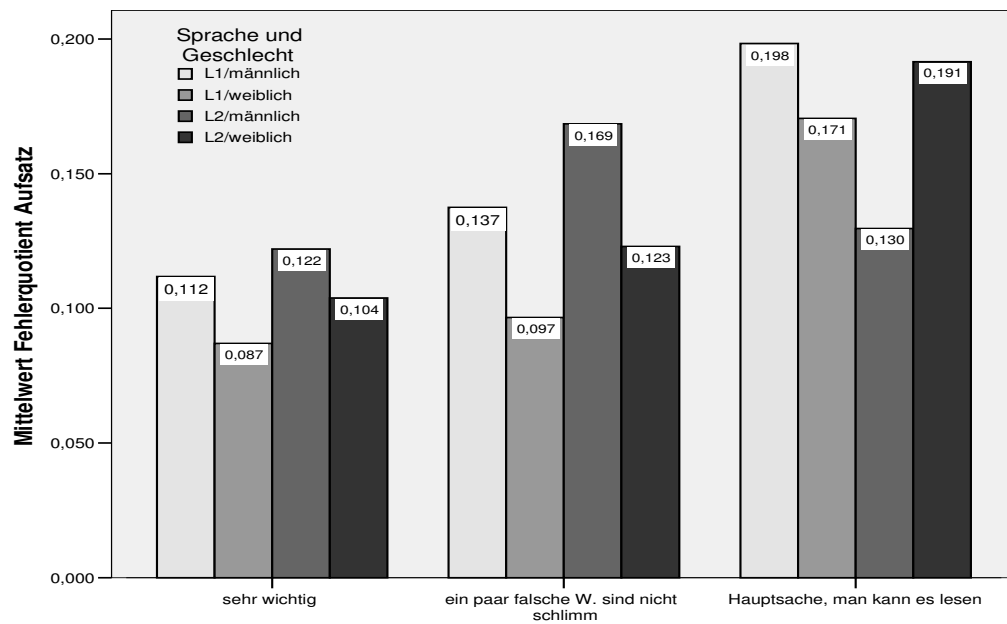
15. Schülerbefragungen



Nun soll noch untersucht werden, ob sich die Auswirkung auf den FQ unterscheidet, ob es sich bei den befragten Schülern um Jungen oder Mädchen bzw. um L₁- oder L₂-Schüler handelte.

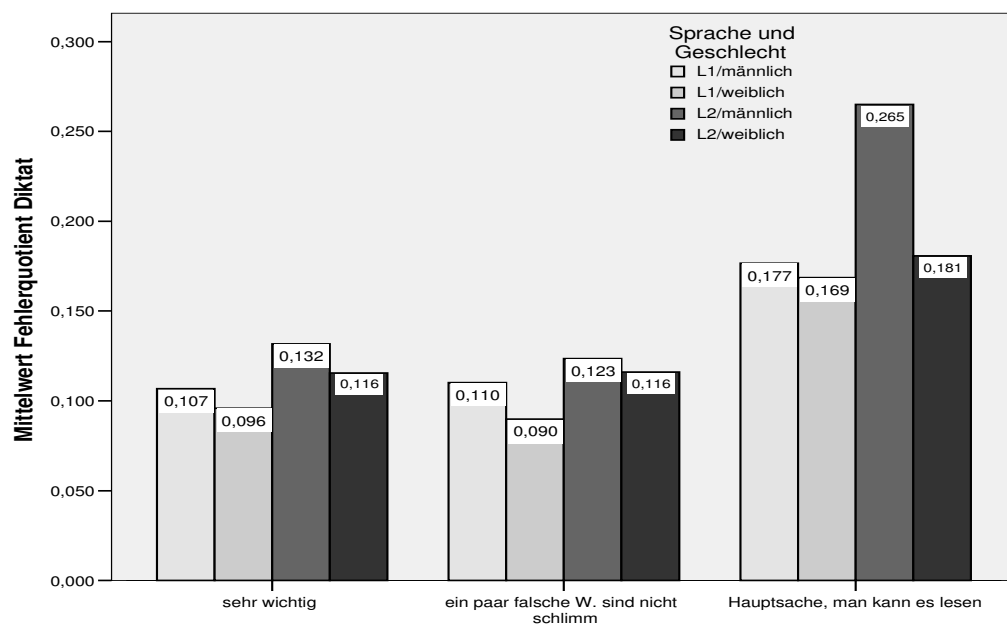
In allen Gruppen ist der FQ am niedrigsten, wenn die jeweiligen Schüler die Rechtschreibung für sehr wichtig oder wichtig (ein paar falsche Wörter sind nicht so schlimm) halten. Bei der dritten Antwortmöglichkeit steigt bei den Aufsätzen in drei Gruppen (Mädchen L₁, Jungen L₁, Mädchen L₂) der FQ an. Eine Ausnahme bilden die Jungen L₂, bei denen hier der FQ sinkt. Da die Zahl der Antworten in dieser Rubrik sehr klein ist, muss man hier von einem Zufallsergebnis ausgehen.

15. Schülerbefragungen



Beim Diktat steigt (im Gegensatz zu den Ergebnissen beim Aufsatz) gerade bei der Gruppe Jungen L₂ der FQ sehr stark an, wenn diese Schüler angeben, dass ihnen die Rechtschreibung unwichtig ist.

Die Werte bei den ersten beiden Antwortmöglichkeiten sind dagegen bei allen Gruppen sehr ähnlich, so dass anscheinend eine gewisse Toleranz gegenüber der Rechtschreibung sich hier nicht negativ auswirkt.



15.2 Üben in der Schule

Die Frage lautete:

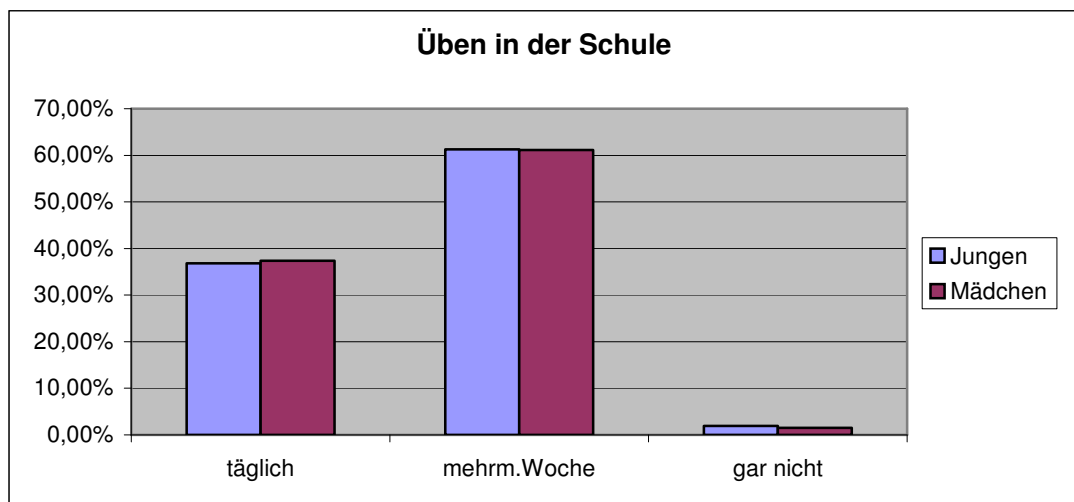
Wie oft übst du in der Schule Rechtschreiben?

Von der Gesamtheit der Schüler wurde wie folgt geantwortet:

- täglich 37,07%
- mehrmals die Woche 61,24%
- gar nicht 1,69%

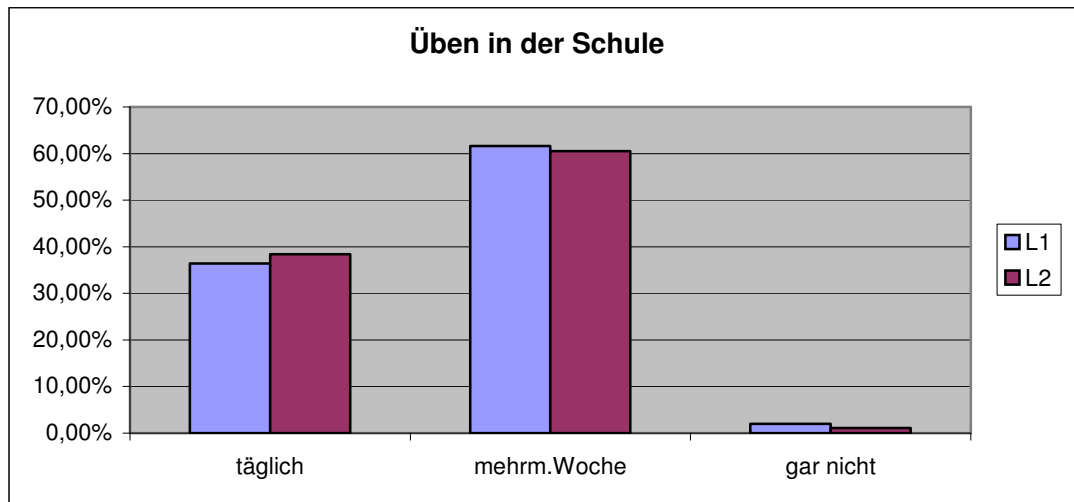
An den unterschiedlichen Antworten der Schüler erfährt man nicht unbedingt, wie hoch die Übungszeit tatsächlich ist sondern als wie umfangreich die Schüler sie empfinden. Manche Übungen sind so spielerisch gestaltet, dass die Schüler (und manchmal auch die Eltern) meinen, sie spielten lediglich.

Es gibt keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei der Beantwortung dieser Frage. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 194.346,5; $p > 0,765$]

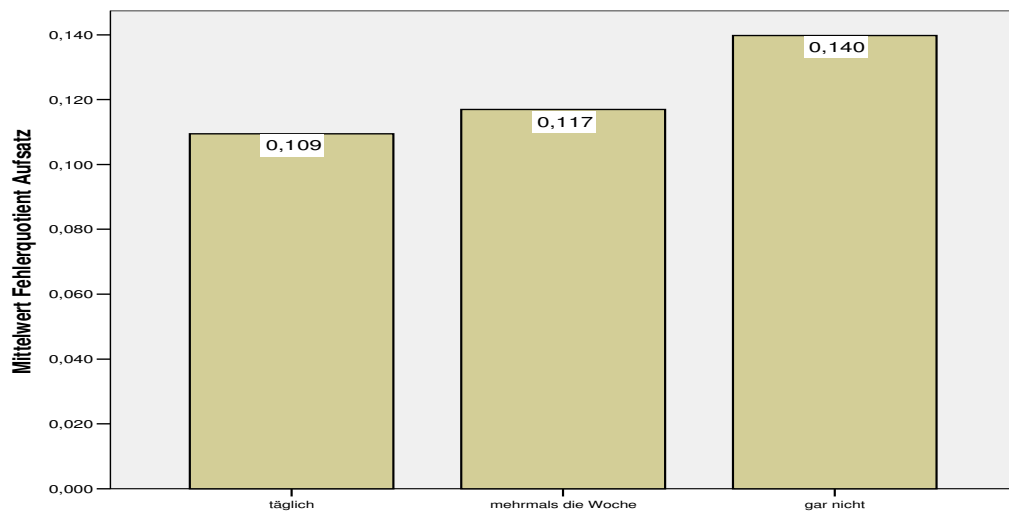


Auch zwischen L₁- und L₂-Lernern gibt es keine Unterschiede: [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 177.772,5; $p > 0,380$]

15. Schülerbefragungen

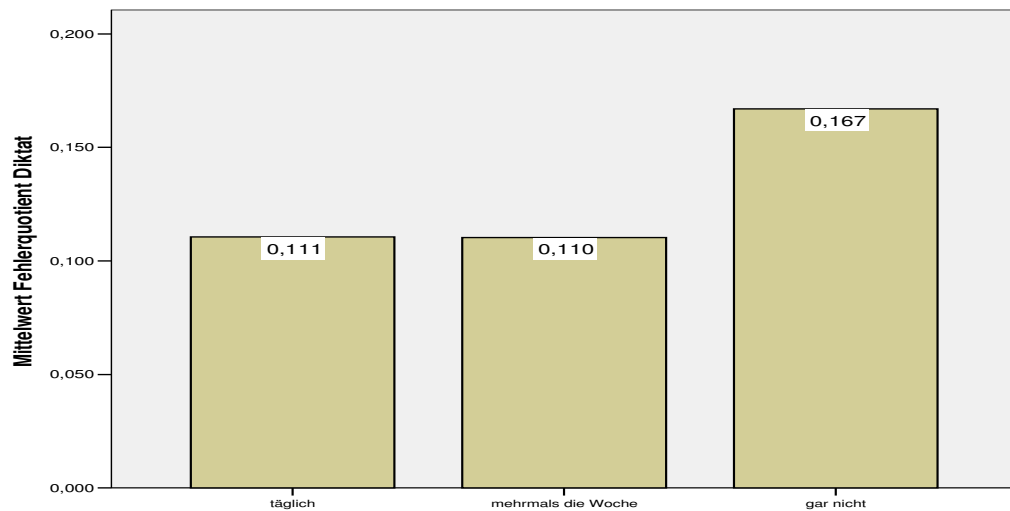


Es gibt einen sehr schwachen Zusammenhang zwischen dem Üben in der Schule und dem Fehlerquotienten im Aufsatz. Der Zusammenhang ist nicht signifikant. [$r = 0,054$; $p > 0,05$]



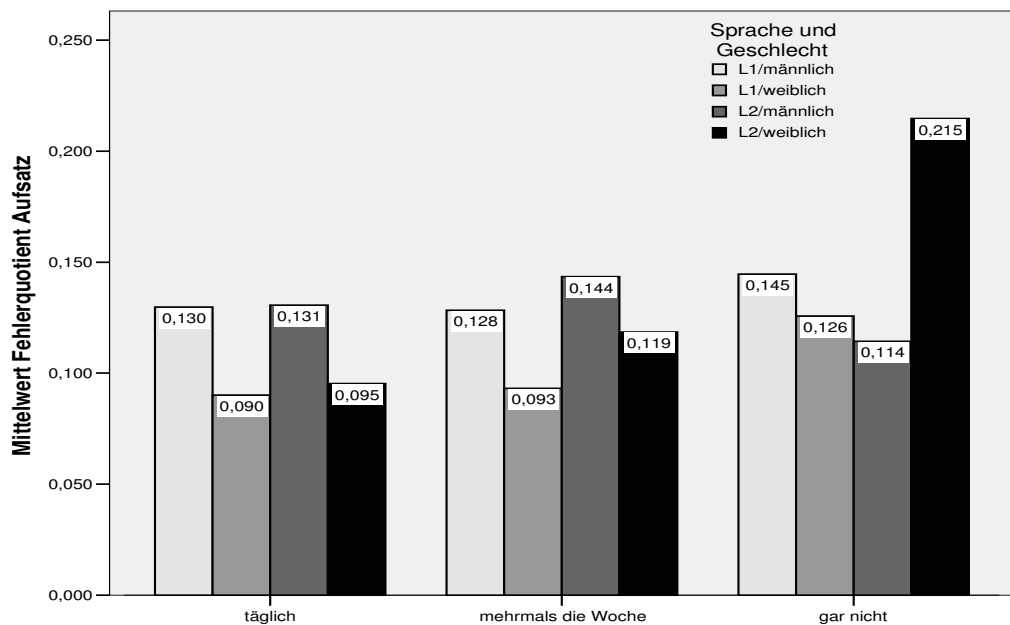
Zwischen dem Üben in der Schule und dem FQ im Diktat besteht ein geringer, nicht signifikanter Zusammenhang. [$r = 0,021$; $p > 0,633$]

15. Schülerbefragungen

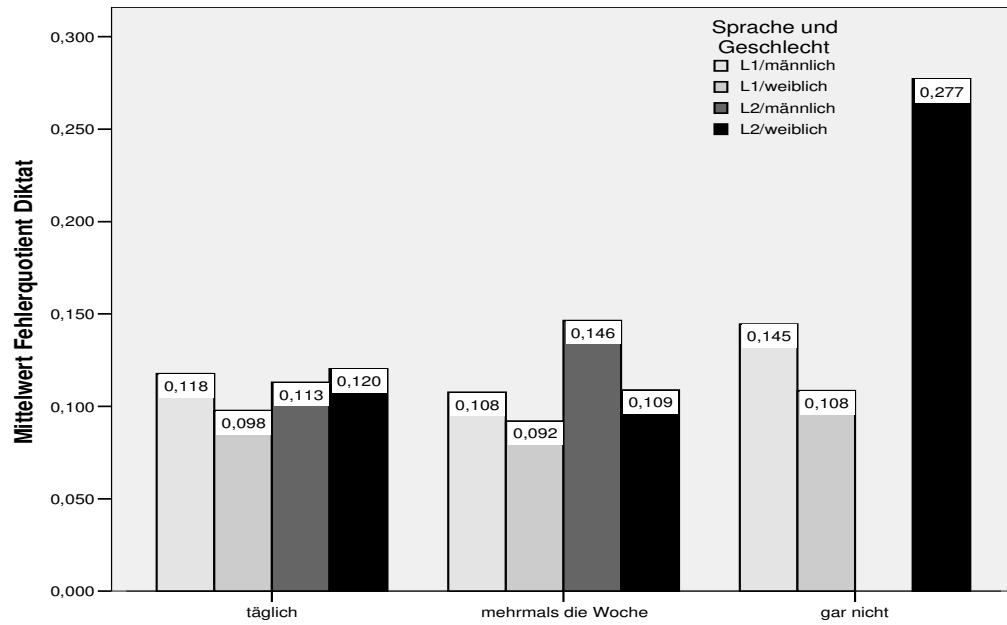


Schlüsselt man die Daten nun weiter auf und differenziert nach L₁/L₂ – Jungen und –Mädchen, fällt ein größerer Unterschied auf: L₂-Mädchen, die angeben, gar nicht zu üben, sind im Aufsatz und Diktat wesentlich schlechter als andere Schüler. Allerdings ist die Anzahl der Mädchen, die diese Angabe machen, so gering, dass man daraus keine Schlüsse ziehen kann.

Bei den übrigen Vergleichen von Schülerantwort und FQ kann man keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Übungszeit und FQ erkennen.



15. Schülerbefragungen



Die Jungen L₂, die ein Diktat geschrieben haben, haben in keinem Fall angegeben, dass sie in der Schule gar nicht üben. Daher fehlt in dieser Rubrik der Balken.

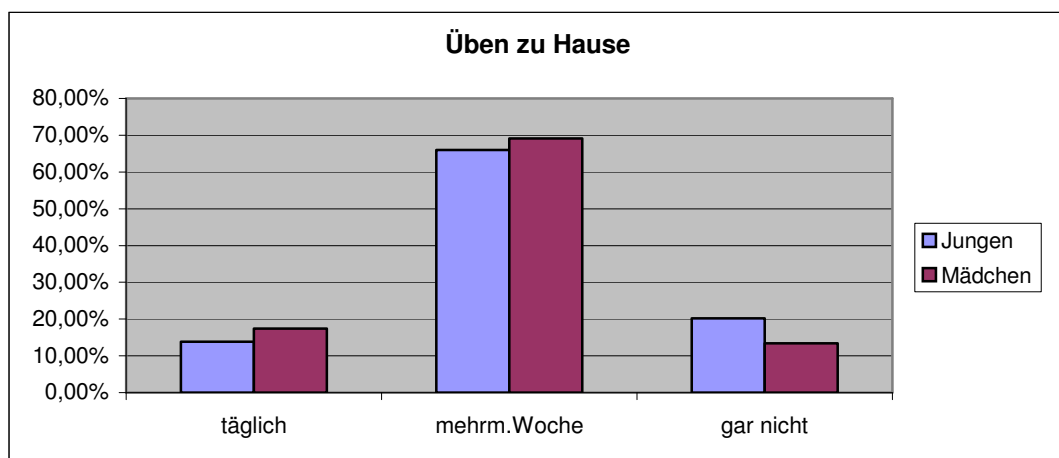
15.3 Üben zu Hause

Die Frage nach der Häufigkeit des Übens zu Hause beantworteten mit:

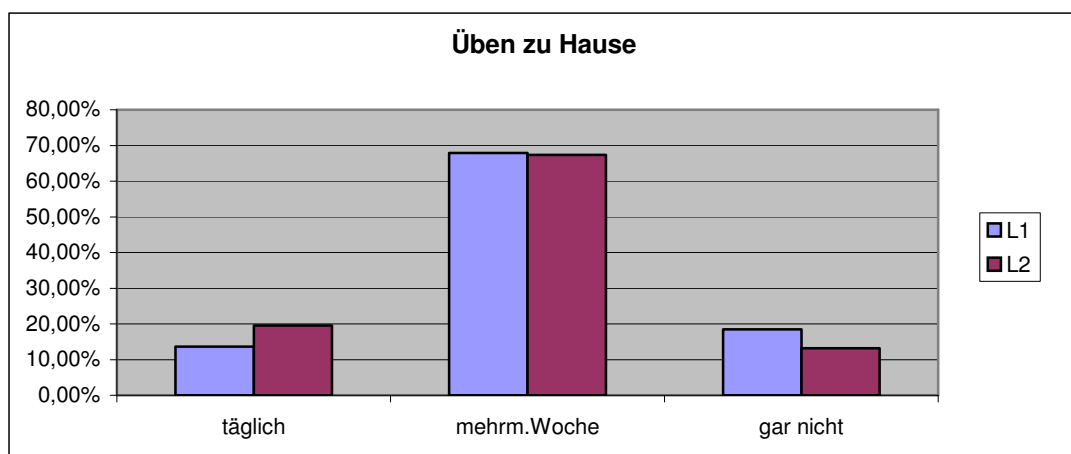
- täglich 15,67% aller Schüler
- mehrmals die Woche 67,75% aller Schüler
- gar nicht 16,68 % aller Schüler

Bei der Beantwortung dieser Frage gehe ich eher von einem bewussten Üben aus, da es wahrscheinlich Eltern weniger als Lehrern gelingt, Übungen so zu ‚verpacken‘, dass sie nicht als solche empfunden werden.

Jungen geben signifikant weniger an, dass sie täglich üben und dafür öfter, dass sie gar nicht üben. Die Kategorie ‚mehrmals die Woche üben‘ ist in etwa gleich. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 178.913,5; $p < 0,01$]

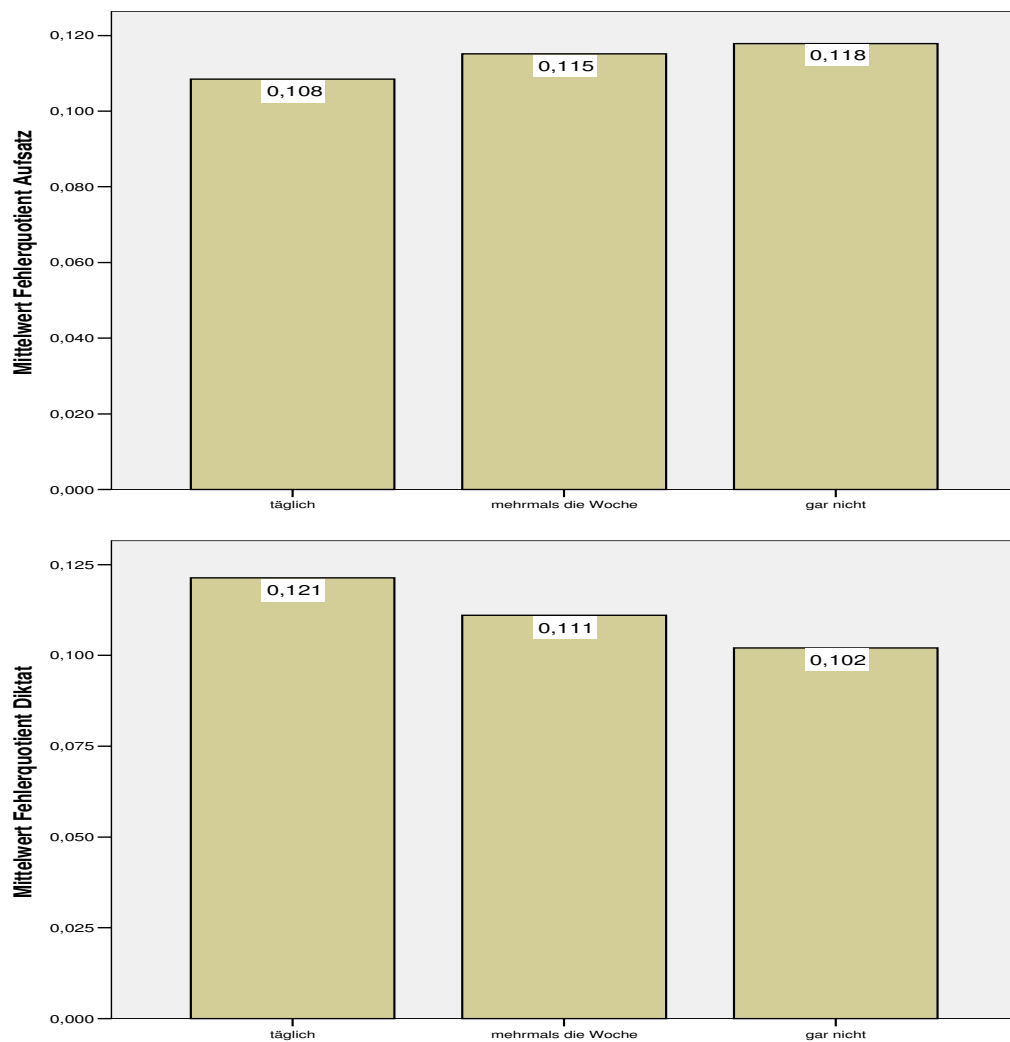


Anders bei der Unterscheidung L₁-/L₂-Schüler: L₂-Schüler geben signifikant häufiger an, täglich zu Hause zu üben und dementsprechend weniger, gar nicht zu üben. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 0,01]



15. Schülerbefragungen

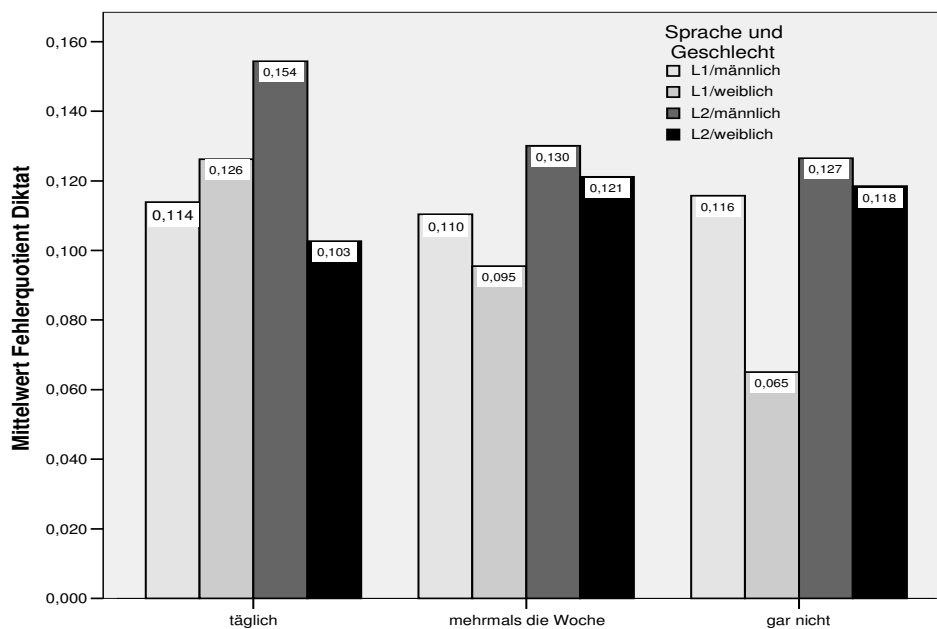
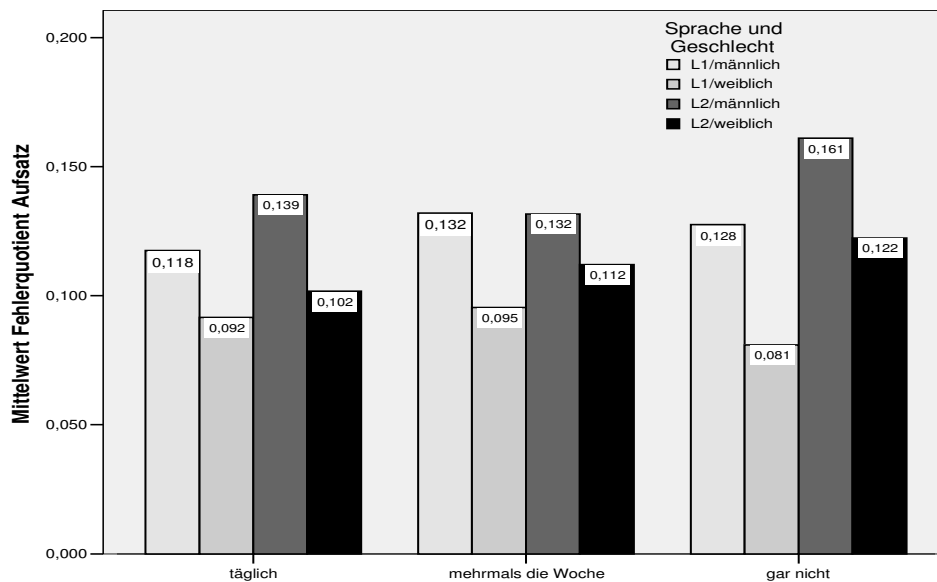
Es wurde nicht gefragt, ob diese Übungen freiwillig oder auf Druck der Eltern ausgeführt werden. In den meisten Fällen ist jedoch davon auszugehen, dass das Interesse der Eltern dahinter steht. Die Tatsache, dass L₂-Schüler angeben, zu Hause mehr zu üben, scheint also darauf hin zu deuten, dass es ihren Eltern besonders wichtig ist, dass die Kinder Schulerfolg haben.



Beim Vergleich von Übungszeiten zu Hause und dem FQ stellte sich heraus, dass es sowohl beim Aufsatz als auch beim Diktat keine signifikanten Zusammenhänge gibt. [$r_{\text{Aufsatz}} = 0,032$; $p > 0,263$; $r_{\text{Diktat}} = -0,063$; $p > 0,145$]

15. Schülerbefragungen

Bei der Unterteilung der Antworten zu obiger Frage nach L₁/L₂-Jungen und -Mädchen haben L₂-Jungen, die angeben, gar nicht zu üben, einen höheren FQ beim Aufsatz; allerdings haben auch die Jungen, die angeben, täglich zu üben, einen höheren FQ, und zwar beim Diktat.



Auch bei dieser Differenzierung nach einzelnen Schülergruppen sieht man, dass zusätzliches Üben zu Hause offensichtlich keinen wesentlichen Lerneffekt bringt.

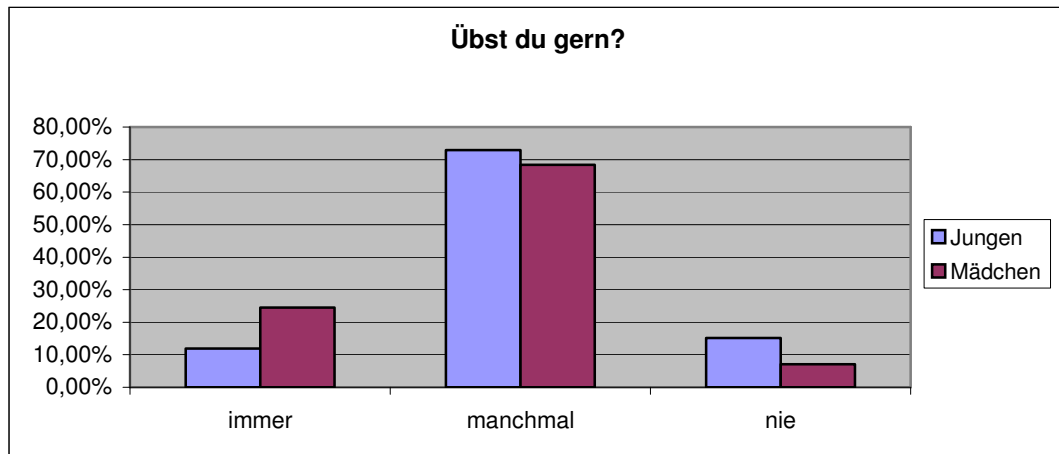
15. Schülerbefragungen

15.4 Übst du gern?

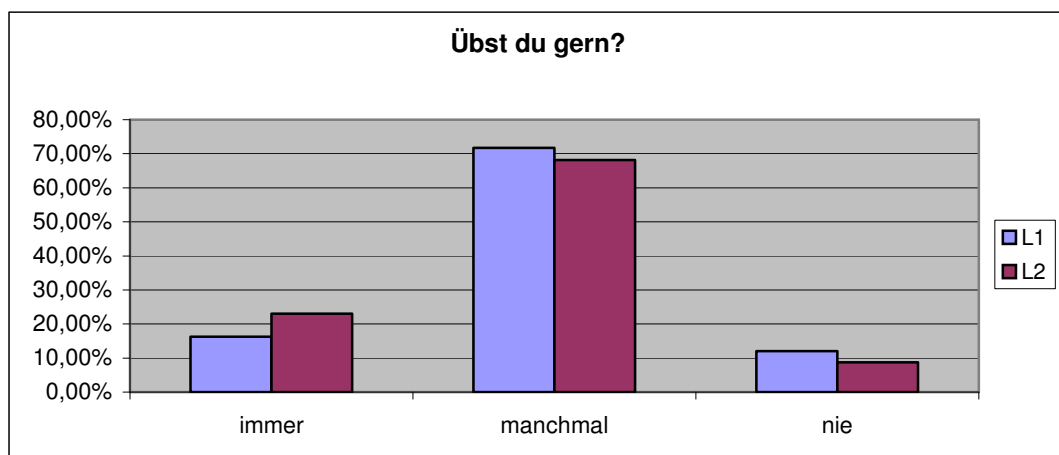
Der Schwerpunkt dieser Frage liegt nicht, wie bei den vorherigen Fragen auf der Zeitdauer oder Regelmäßigkeit des Übens, sondern darauf, ob es gern geschieht. Von allen Schülern antworteten:

- immer 18,62%
- manchmal 70,59%
- nie 10,79%

Es gibt einen signifikanten Unterschied in den Angaben von Jungen und Mädchen. Jungen geben seltener an, dass sie **immer** gern üben, Mädchen dagegen seltener, dass sie **nie** gern üben. Die Angaben zu ‚manchmal‘ unterscheiden sich kaum. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U =161.047; $p < 0,001$]

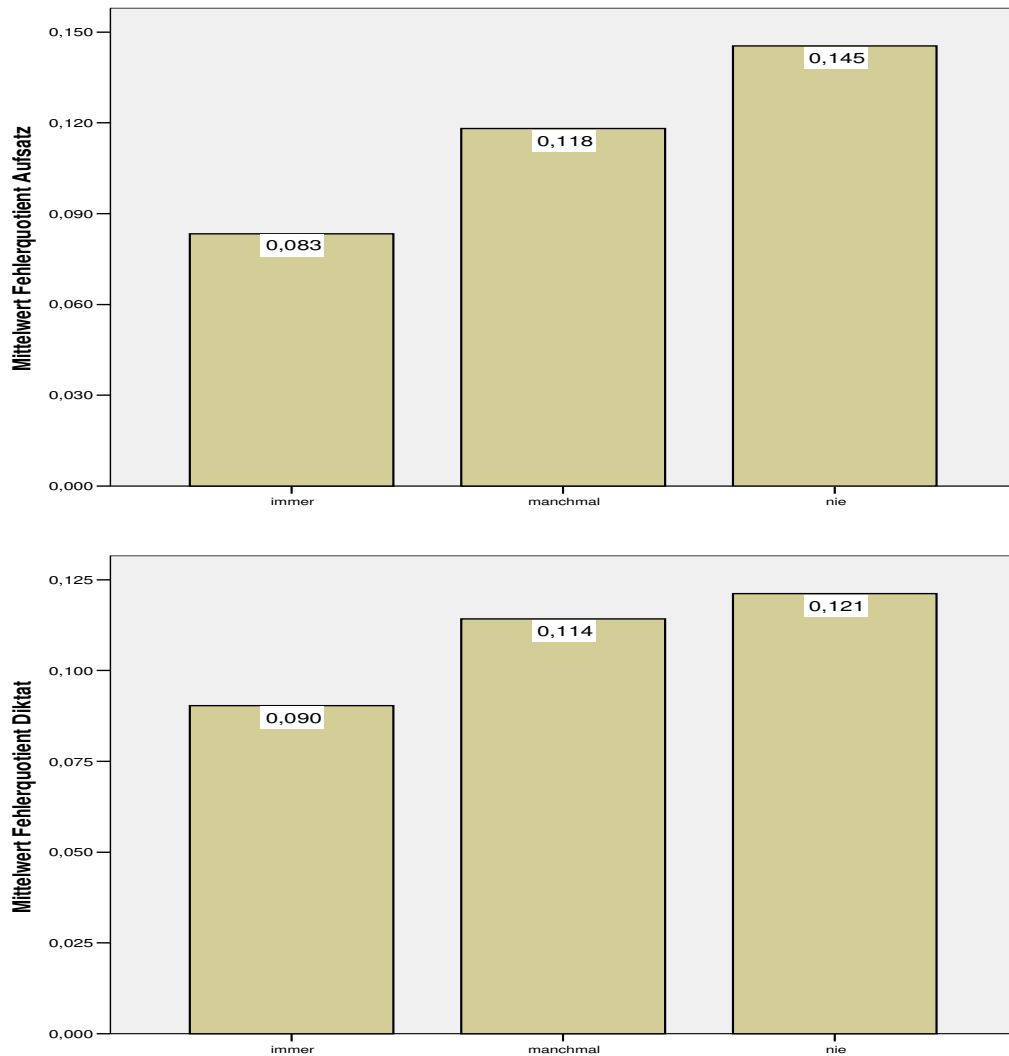


Ebenso gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen L₁- und L₂-Schülern. L₂-Schüler geben häufiger an, dass sie **immer** gern für die Schule üben und seltener, dass sie **nie** gern üben. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 166.592,0; $p < 0,01$]



15. Schülerbefragungen

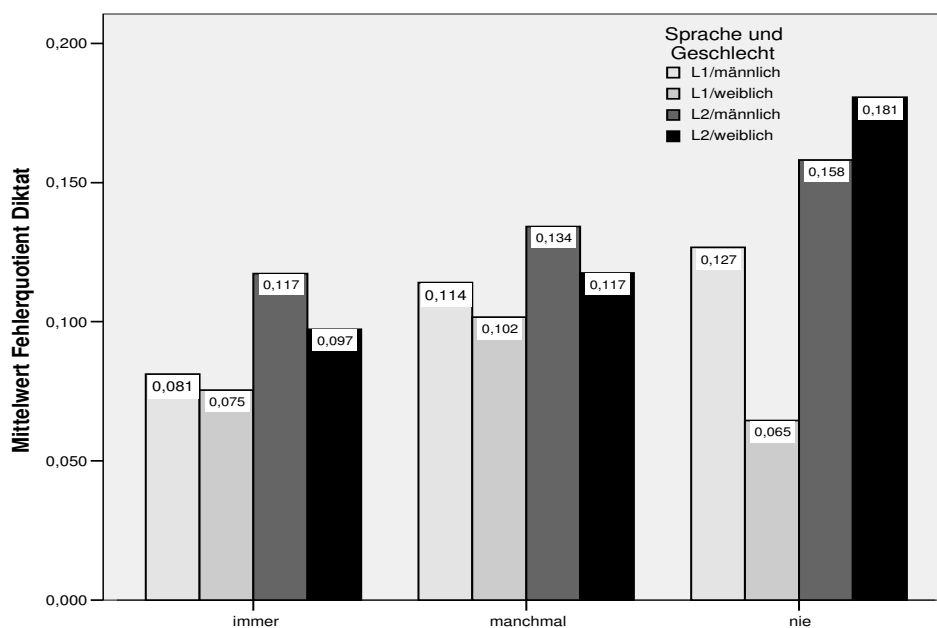
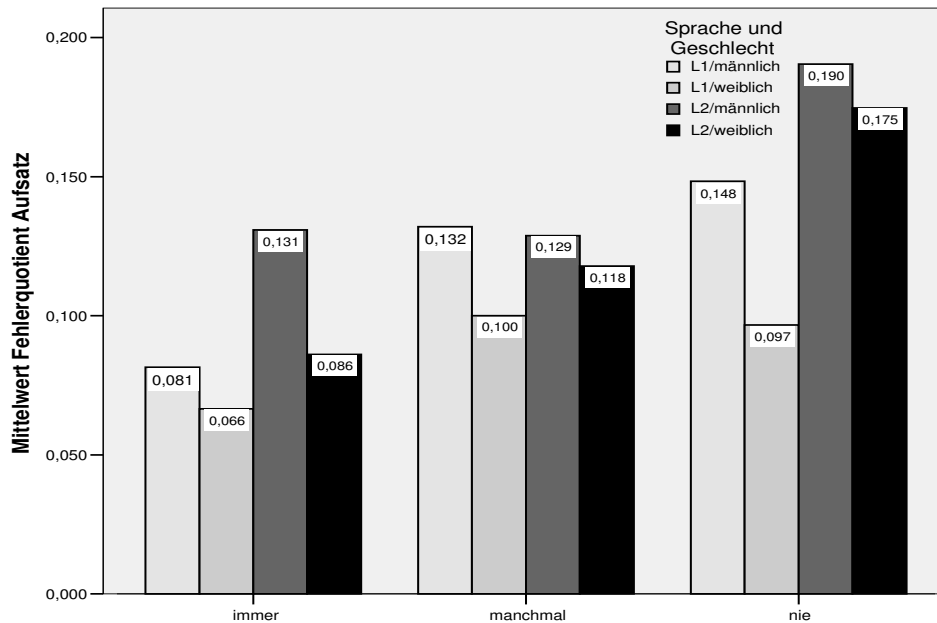
Während das Üben allein (bzw. das, was die Kinder als Üben empfinden), wie bei Punkt 2 und 3 gesehen, keinen wesentlichen Erfolg bringt, sieht es anders aus bei der Frage, ob die Schüler gern üben. Die Motivation der Schüler scheint also entscheidend zu sein.



Es zeigt sich hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Rechtschreibung und der Variable „gerne üben“. Dies gilt sowohl beim Aufsatz als auch beim Diktat. [$r_{\text{Aufsatz}} = 0,205$; $p < 0,001$; $r_{\text{Diktat}} = 0,094$; $p < 0,05$]

15. Schülerbefragungen

Bei der weiteren Aufschlüsselung nach L₁/L₂-Jungen und –Mädchen erkennt man, dass sich gerade bei L₂-Schülern, und zwar sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, die Tatsache, dass sie nie gern üben, sehr negativ auf den FQ auswirkt.



Erstaunlicherweise haben die (wenigen) L₁-Mädchen, die angeben, nie gern zu üben, einen sehr niedrigen FQ. Dies passt nicht in das Bild, das sich durch die übrigen Antworten ergibt und kann nicht erklärt werden.

15. Schülerbefragungen

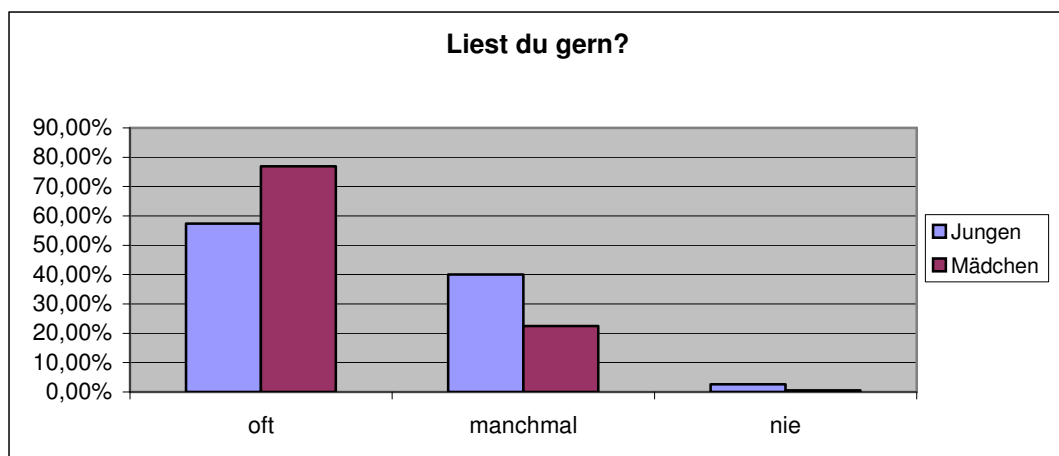
15.5 Liest du gern?

Die letzte Frage auf dem Schülerfragebogen bezog sich darauf, ob die Schüler gerne und oft lesen, da man davon ausgehen kann, dass häufiges Lesen und gute Rechtschreibung in einem Zusammenhang stehen.

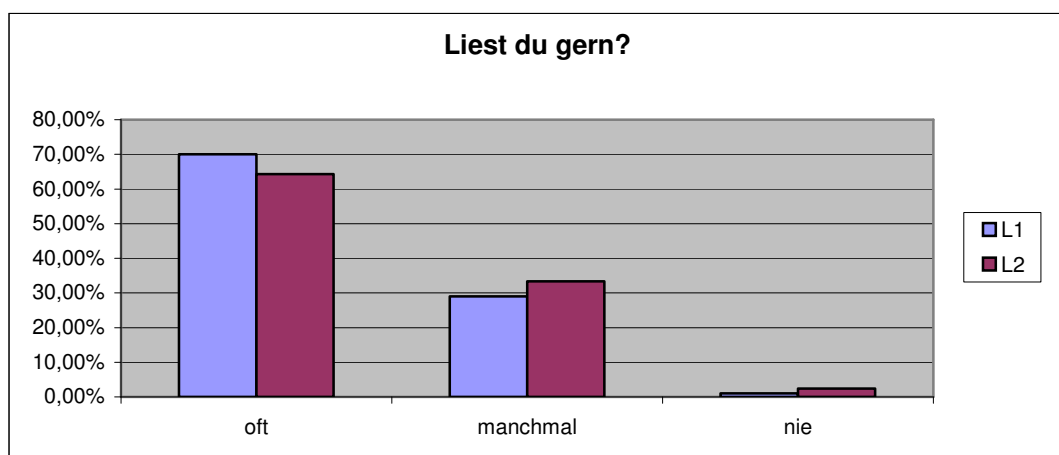
Gesamtheit der Antworten:

- Oft gerne lesen 67,95% aller Schüler
- Manchmal gerne lesen 30,56% aller Schüler
- Nie gerne lesen 1,49% aller Schüler

Bei den Angaben der Kinder gibt es signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Mädchen geben wesentlich häufiger an, dass sie gern und oft lesen als Jungen. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U = 156.868,0; $p < 0,001$]



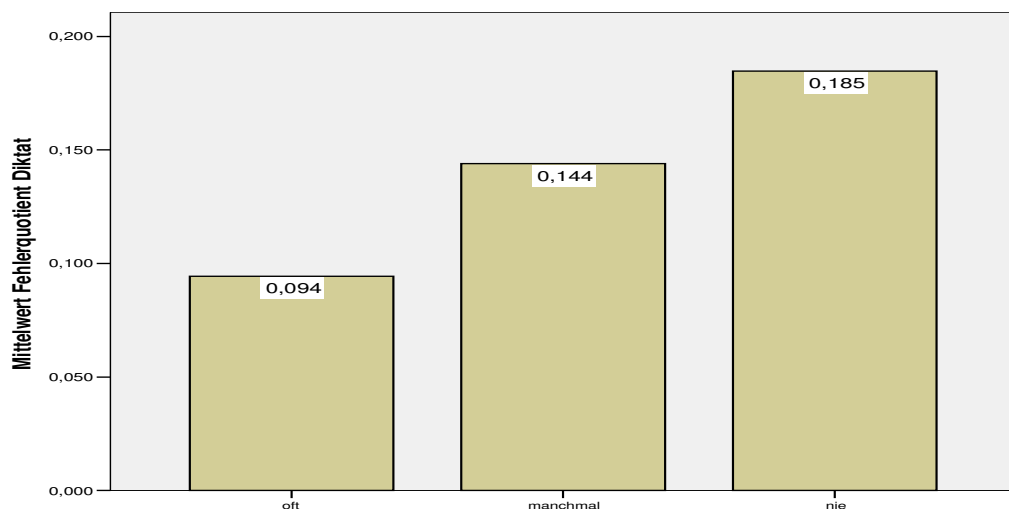
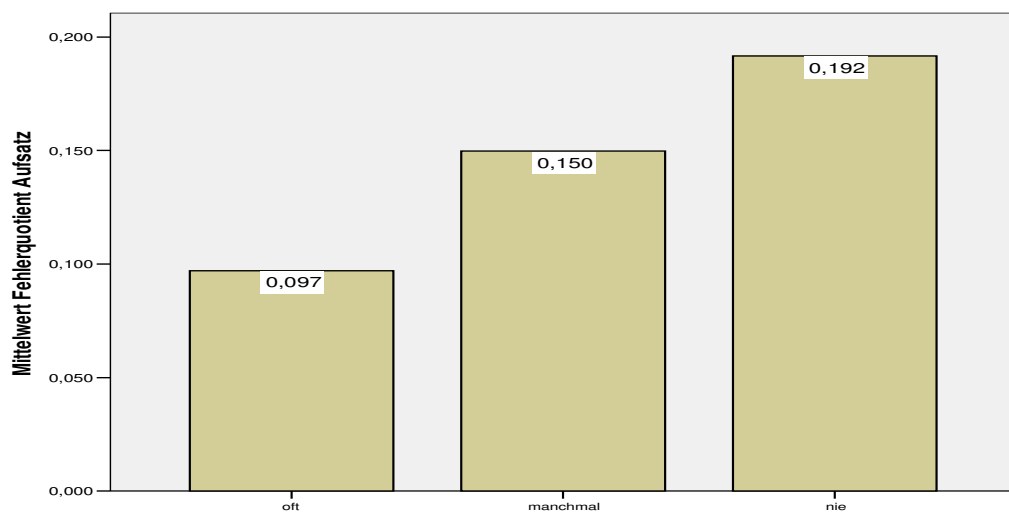
Auch zwischen L₁- und L₂-Schülern gibt es signifikante Unterschiede. L₁-Schüler geben etwas häufiger an, sie würden gern oft lesen. [Rangsummentest; Mann-Whitney-U: 171.252,0; $p < 0,05$]



15. Schülerbefragungen

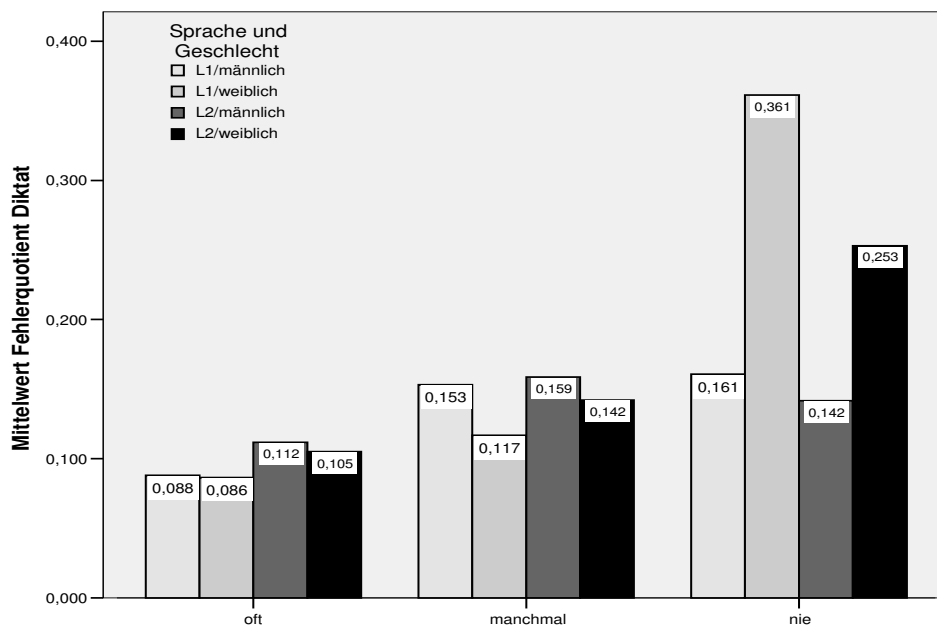
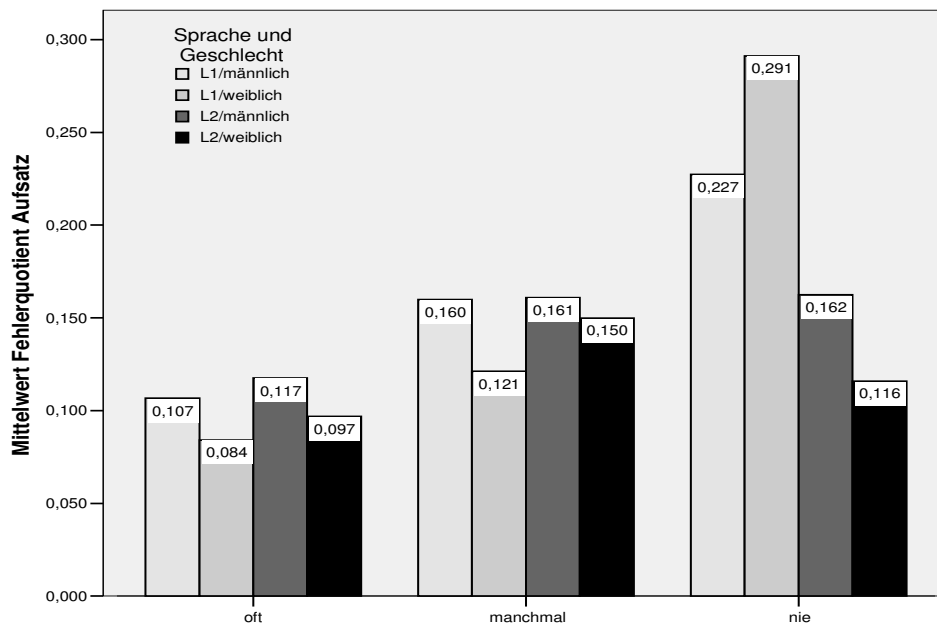
Der Unterschied in der Lesefreude von Jungen und Mädchen wird bestätigt durch eine Untersuchung von Hurrelmann (1993), in der festgestellt wurde, dass 61% der Mädchen, aber nur 43% der Jungen ausdrücklich gern lesen. (vgl. Poerschke, 1999: 31)

Im Vergleich zwischen Lesefreude und FQ zeigte sich, dass es sowohl beim Aufsatz als auch beim Diktat signifikante Zusammenhänge gibt. Kinder die **gern** oft lesen, machen deutlich weniger Fehler. [$r_{\text{Aufsatz}} = 0,312$; $p < 0,001$; $r_{\text{Diktat}} = 0,276$; $p < 0,001$]



Die oben schon genannte Tatsache, dass Kinder, die angeben, gern zu lesen, weniger Fehler machen, wird auch deutlich bei der Differenzierung nach L₁/L₂-Jungen und –Mädchen:

15. Schülerbefragungen



Man sieht hier, dass L₁-Mädchen, die angeben, nie gern zu lesen, einen besonders hohen FQ haben. Allerdings ist die Anzahl der L₁-Mädchen, die diese Angabe gewählt haben, auch hier wieder so gering, dass man daraus keine statistisch abgesicherten Schlüsse ziehen darf.

Dagegen haben Jungen L₂, die angeben, nie gern zu lesen, einen relativ guten FQ, was aber auch nur als ein Zufallsergebnis aufgrund der wenigen Antworten in diesem Bereich angesehen werden muss.

Bei Jungen L₁ zeigt sich vor allem im Aufsatz ein hoher FQ bei der Angabe ‚nie gerne lesen‘.

15.6 Lieblingsbücher

Am Ende des Fragebogens für die Schüler wurden diese aufgefordert, ein Lieblingsbuch zu nennen, falls es ein solches für sie gibt.

Darauf nannten etwas mehr als die Hälfte der Kinder sehr begeistert ein oder mehrere Lieblingsbücher. An erster Stelle stand Harry Potter, bei den Mädchen gefolgt von Tierbüchern (besonders Pferdegeschichten). Jungen bevorzugten (nach Harry Potter) Bücher über Sport (speziell Fußball) und spannende Geschichten (‚Horror‘, Kinderkrimis). Sie nannten – mehr als Mädchen – auch Sachbücher.

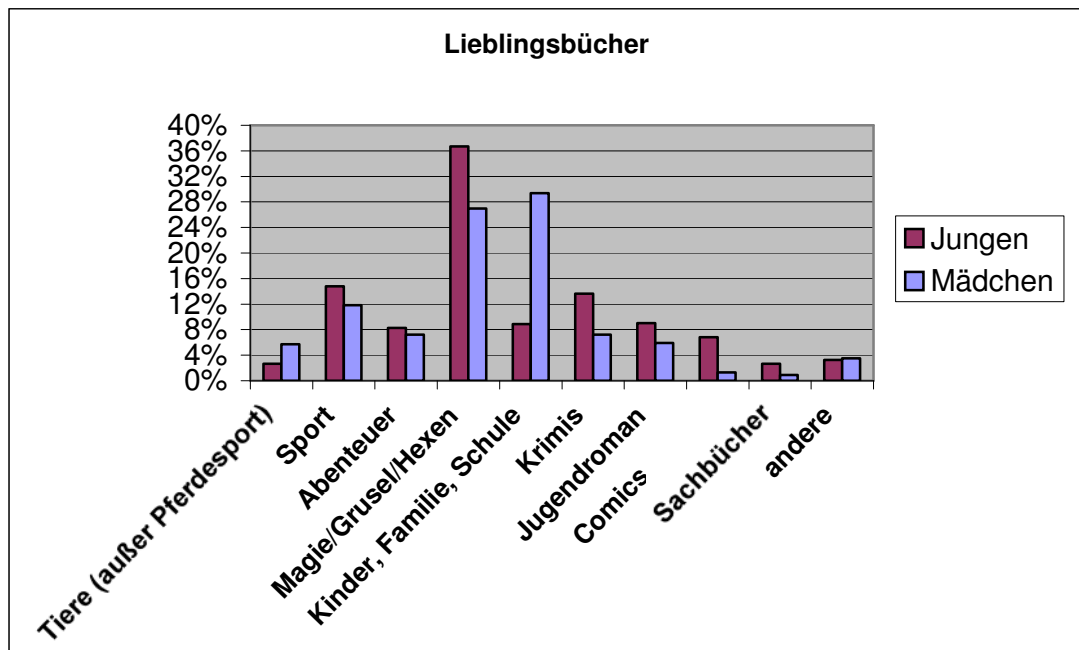
Insgesamt haben Mädchen häufiger als Jungen ein Lieblingsbuch genannt. Auch andere Studien (Plath, 2002) haben ergeben, dass Mädchen lieber und häufiger (Bücher) lesen als Jungen.

Andrea Hohmann hat in einer Untersuchung zum Leseverhalten zudem festgestellt, dass

„Jungen tendenziell häufiger als die Mädchen bis zu einer Stunde in der Zeitschrift lesen [...]. Vermutlich greifen Mädchen häufiger und länger zum Buch und die Jungen lesen dagegen lieber länger in einer Zeitschrift“ (Hohmann, 2006:12)

Nach ihrer Studie sind Schülermagazine wie ‚Flohkiste‘ o.ä., die in der Schule empfohlen werden, nicht sehr gefragt. Comics, Sport-, Tier- und Umweltzeitschriften sowie Abenteuerberichte oder die Zeitschrift ‚Bravo‘ treffen mehr den Geschmack der Schüler.

15. Schülerbefragungen



(Pferdebücher, die in Verbindung mit Reiten standen, wurden nicht unter ‚Tiere‘, sondern unter ‚Sport‘ erfasst.)

Die meist genannten Bücher waren

bei den Jungen:

Harry Potter (89 x)

Die wilden Fußballkerle (26 x)

Die drei Fragezeichen (19 x)

bei den Mädchen:

Harry Potter (77 x)

Die wilden Hühner (27 x)

Hexe Lilli (15 x)

(‚Harry Potter‘ wurde in die Gruppe Magie/Grusel/Hexen eingeordnet. Vor allem dadurch nimmt wohl diese Gruppe bei den Jungen den Spitzenplatz ein.)

15.7 Unterschiede GGS/KGS

Da sich bei der Fehlerauswertung ergeben hatte, dass Schüler der KGS im Durchschnitt weniger Fehler machen als Schüler der GGS, wurden die Schülerantworten noch darauf untersucht, ob Schüler dieser beiden Schulformen unterschiedliche Einstellungen zur Rechtschreibung haben.

Bei der Frage 1 (Wichtigkeit der Rechtschreibung) ergab sich kein Unterschied zwischen den Schülerantworten der KGS und der GGS.

Bei den Fragen 2 und 3 zeigte sich jeweils ein hoch signifikanter Unterschied. In der KGS gaben die Schüler häufiger an, sie würden in der Schule täglich üben, während in der GGS die Schüler häufiger angaben, sie würden mehrmals die Woche üben. [Exakter Test nach Fisher; Wert = 47,459; $p < 0,001$]

Beim Üben zu Hause gaben die GGS-Schüler häufiger an, gar nicht zu üben. [Exakter Test nach Fisher; Wert = 14,049; $p < 0,01$]

Da sich in der vorausgehenden Untersuchung aber ergeben hat, dass die Übungszeit allein nicht verantwortlich für den Schulerfolg ist, kann hierin nicht, jedenfalls nicht allein, der Grund für die besseren Leistungen der KGS-Schüler liegen.

Bei der Frage nach dem ‚gerne üben‘ sowie nach dem ‚gerne lesen‘ gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen der KGS und der GGS. [‚gerne üben‘: Exakter Test nach Fisher; Wert = 5,434; $p > 0,066$; ‚gerne lesen‘: Exakter Test nach Fisher; Wert = 3,701; $p > 0,160$]

Aus den Schülerantworten lässt sich also keine Begründung für das bessere Abschneiden der KGS herleiten.

16. Lehrerbefragung

Während die Schüler ihre Diktate und Aufsätze schrieben, erhielten die entsprechenden Lehrer auch jeweils einen Fragebogen mit der Bitte, sie während dieser Stunde auszufüllen. Alle Lehrer waren dazu bereit und bemühten sich sehr, präzise Angaben zu machen. Allerdings beantworteten nicht alle Lehrer alle Fragen, so dass ich nicht jeweils auf 60 Antworten komme. Ein Lehrer unterrichtete zwei Klassen und füllte nur einen Fragebogen aus.

Die Fragen lauteten:

1. Hat sich die Rechtschreibung in den letzten Jahren verschlechtert?
2. Spielt die neue Rechtschreibung bei der (möglichen) Verschlechterung eine Rolle?
3. Woran liegt nach Ihrer Ansicht eine vermutete Verschlechterung?
4. Welche speziellen Maßnahmen halten Sie für wichtig zur RS-Förderung?
5. Gibt es in Ihrer Klasse spezielle Schreibanlässe?
6. Wie ist die Einstellung Ihrer Schüler zur Rechtschreibung?
7. Gibt es hierbei einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen?
8. Wie viel Zeit verwenden Sie für Rechtschreibübungen?
9. Nach welcher Leselernmethode haben Ihre Schüler im 1. Schuljahr gelernt?
10. Haben Sie eine Fibel benutzt?
11. Welche Einstellung haben Sie selbst zur Rechtschreibung?
12. Haben Sie schon in den ersten beiden Klassen auf richtiges Schreiben geachtet?
13. Haben Sie die Fehler der Kinder regelmäßig verbessert?
14. Sind die Eltern an den Lernerfolgen der Kinder interessiert?

16. Lehrerbefragung

15. Wie viele Eltern etwa sind bereit zur Mithilfe bei Projektwochen, Schulfesten o.ä.?

16. Finden die Schüler ihre Fehler selbständig (mit Hilfe eines Wörterbuchs oder nach Hinweis durch den Lehrer)?

..... Schüler finden Fehler völlig selbständig durch Nachschlagen im Wörterbuch

..... Schüler finden Fehler nach allgemeinem Hinweis

..... Schüler finden Fehler nach Markieren der Zeile

..... Schüler finden Fehler nach Markierung des Wortes

..... Schüler finden Fehler gar nicht

17. Um zu untersuchen, ob das Alter des Lehrers seine Einstellung verändert, kreuzen Sie bitte Ihre Altersgruppe an.

..... 23 – 44 Jahre

..... 45 – 65 Jahre

Bei der Auswertung interessiert einerseits die grundsätzliche Einstellung der Lehrer zu einzelnen Fragen, andererseits die Übereinstimmung (oder Nicht-Übereinstimmung) mit ähnlichen Schülerantworten und drittens der Vergleich der Lehrerantworten mit den Leistungen der jeweiligen Klasse.

Die Antworten der Lehrer werden daher in drei Gruppen unterteilt:

16.1 Hierbei wird die grundsätzliche Einstellung der Lehrer erfragt.

16.2 Hier werden die Lehrerantworten (Gesamtheit der Lehrer) mit den Antworten aller Schüler verglichen.

16.3 Bei diesen Antworten werden die Leistungen pro Klasse mit den Meinungen bzw. Erkenntnissen der einzelnen Lehrer verglichen. Während ich bei den Schülern bei jedem Einzelnen die Leistung mit den Antworten vergleichen konnte, war es bei den Lehrern nur möglich, die Antworten der Lehrer der Gesamtleistung der Klasse gegenüber zu stellen.

16. Lehrerbefragung

16.1 Grundsätzliche Einstellung der Lehrer

Hat sich die Rechtschreibung in den letzten Jahren verschlechtert?

74,1 %	Ja
15,2 %	Nein oder nur eine geringe Verschlechterung
8,6 %	Keine Angabe oder ‚Kann ich nicht beurteilen‘

Spielt die ‚neue Rechtschreibung‘ bei der (möglichen) Verschlechterung eine Rolle?

1,7%	Ja
10,3%	Teils/teils oder weiß nicht
87,9%	Nein

Woran liegt nach Ihrer Ansicht die vermutete Verschlechterung?

(Hierbei können keine Prozentangaben gemacht werden, da die Lehrer stets mehrere Antworten gegeben haben, ohne diese in eine Rangfolge zu bringen.)

	Zahl der Nennungen
Geringere Konzentrationsfähigkeit der Schüler	10
Schüler lesen zu wenig	10
Mangelnde Mitarbeit von Seiten des Elternhauses	8
Zu wenig häusliche Förderung	6
Abnehmende Merkfähigkeit	5
Mangelnde Feinmotorik	5
Zu wenige Schreibaufgaben	4
Zu viel Fernsehen	3
Zu wenig Regelbewusstsein	3
Zu wenig Übung	2
Zu wenig energisches Fordern	2
Wenig systematisches Denken	2
Wahrnehmungsstörungen	2
+ 6 weitere Nennungen (je einmal)	

16. Lehrerbefragung

Welche speziellen Methoden haben Sie zur Rechtschreibförderung angewandt?

Partnerdiktat/Gruppendiktat/Schleichdiktat/Faltdiktat	39
Lernwörterkartei	33
4er-Schritt-Abschreibetechnik (Lesen, merken, schreiben, vergleichen)	26
Wochenplanarbeit	20
‚Pilotsprache‘ (überkorrekte lautierende Sprache)	15
Systematisches Üben	13
Konzentrationsübungen	7
+ 23 weitere Nennungen (je ein- oder zweimal)	

Welche Maßnahmen halten Sie außerdem für wichtig, um die Rechtschreibleistung zu verbessern?

Schreibanlässe schaffen/ viel Schreiben	37
Mehr und systematisches Üben (auch zu Hause)	24
Regeln und Zusammenhänge begreifen, Strategien entwickeln	23
Selbstständig im Wörterbuch nachschlagen	13
Regelmäßiges und bewusstes Lesen	11
Motivieren	8
Lernwörter / Grundwortschatz	6
Abschreibübungen	4
Auch bei freien Texten auf Rechtschreibung achten	3
Gute Gestaltung / gutes Schriftbild	3
Konzentrationsübungen	2
Viel Schreiben	2
Sprech- und Hörerziehung	2
Grammatikübungen	2
Freies Schreiben	2
Erweiterung des Wortschatzes	2
Schreiben nach Diktat	2
+ 12 Nennungen (je einmal)	

16. Lehrerbefragung

Gibt es in Ihrer Klasse spezielle Schreibanlässe?

Texte für ein Erinnerungsbuch	14
Briefe an eine Phantasiegestalt	6
Klassenzeitung	6
Briefe an bestimmte Personen / Partnerklasse	4
Geschichtenheft	3
Briefkasten	3
Einladungen	2
Texte zu Bildern und Büchern	2
Düsseldorf-Buch	1
Briefe zu Festtagen	1
Lesetagebuch	1
Erlebnisberichte	1

Aus den Antworten sieht man zunächst, dass fast drei Viertel aller befragter Lehrer davon überzeugt sind, dass sich die Rechtschreibung in den letzten Jahren verschlechtert hat. Als Begründung für diese angenommene Verschlechterung wird kaum die Rechtschreibreform genannt, sondern in erster Linie Ursachen, die außerhalb der Schule liegen.

Die Tatsache, dass die Lehrer hier wohl keine direkte Einflussmöglichkeit sehen, führt dazu, dass die Antworten auf die Fragen nach Methoden zur Verbesserung der Rechtschreibleistung in keinem direkten Zusammenhang zu Angaben zur vermuteten Verschlechterung der Rechtschreibung stehen.

Interessant ist, dass die meisten Nennungen nach bereits durchgeführten Maßnahmen zur Rechtschreibförderung das Diktat in unterschiedlichen Formen nennen. Obwohl in der heutigen Sprachdidaktik und auch in den Lehrplänen für die Grundschule das Diktat längst nicht mehr die Bedeutung einnimmt, die es vor etlichen Jahrzehnten hatte, steht es bei den Lehrern offensichtlich immer noch hoch im Kurs. Allerdings handelt es sich dabei nicht um einen im Frontalunterricht vom Lehrer diktierten Text, sondern um verschiedene Formen für Gruppen-/Partnerarbeit und zur individuellen Übung.

Individuelles Lernen ermöglichen ebenso Arbeiten mit der Lernwörterkartei und Wochenplanarbeit. Weiterhin bevorzugen die Lehrer spezielle Formen des korrekten Sprechens und des Abschreibens.

Das ‚systematische Üben‘, das zusätzlich genannt wird, ist – so nehme ich an – bei den bereits aufgeführten Maßnahmen bereits mit eingeschlossen, so dass die Tatsache, dass es bei den Antworten auf die Frage nach bereits angewandten Maßnahmen zur Rechtschreibförderung erst an sechster Stelle steht, keine Vernachlässigung dieses Punktes bedeutet.

Erstaunlich scheint mir, dass der Punkt ‚Geringere Konzentrationsfähigkeit‘, der bei den Gründen für eine mögliche Verschlechterung der Rechtschreibung an erster Stelle genannt wird, bei den Verbesserungsmöglichkeiten (als Forderung zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit) recht selten genannt wird.

Auch das Lesen wird bei den bereits durchgeführten Maßnahmen wenig (einmal bei den ‚23 weiteren Nennungen‘), dafür aber immerhin elfmal bei den ‚weiteren wichtigen Maßnahmen‘ aufgeführt.

Ebenfalls recht selten nennen die Lehrer die Notwendigkeit, ihre Schüler zu motivieren, also ihnen dabei zu helfen, ihre Arbeiten **gern** zu verrichten. Ganz fehlt bei den Wünschen der Lehrer eine Forderung nach stärkerem Engagement der Eltern.

Was bei den Lehrern ‚angekommen‘ ist, ist die Erkenntnis ‚Schreiben lernt man durch Schreiben‘, denn die Forderung ‚Schreibanlässe schaffen‘ steht an erster Stelle.

Wie viel Wert Lehrer darauf legen, dass ihre Schüler viel schreiben, wird deutlich an den Antworten auf die Frage nach speziellen Schreibanlässen. Sehr beliebt ist im 4. Schuljahr die Herstellung eines Erinnerungsbuchs. Aber auch andere Texte werden geschrieben, um als Erinnerung an die Grundschulzeit aufbewahrt zu werden.

Weitere Punkte, die den Lehrern wichtig sind, kann man unter den Aspekten ‚Selbstständigkeit/Selbsttätigkeit‘ und ‚Einsicht in das System der Sprache‘ zusammenfassen.

Nach den Ergebnissen meiner Untersuchung, bei der sich die Motivation der Schüler und das Interesse der Eltern als mit ausschlaggebend für den Schulerfolg herausstellten, wäre es wünschenswert, wenn die Lehrer diesen Bereichen noch einen höheren Stellenwert einräumten.

16. Lehrerbefragung

Spielt das Alter des Lehrers eine Rolle?

Die Bitte an die Lehrer, ihr Alter anzugeben, wurde ohne Zögern erfüllt. Meine Erwartung war, dass ältere Lehrer mehr Wert auf korrekte Orthographie legen als jüngere. Es stellte sich heraus, dass das Alter des Lehrers in keinem Zusammenhang mit seiner Einstellung steht. Auch bei den sonstigen Punkten fielen keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lehrern auf.

16.2 Vergleich Lehrer-/Schülerantworten

Wie ist die Einstellung Ihrer Schüler zur Rechtschreibung?

62,1 %	eher interessiert
5,2 %	teils/teils
32,8 %	eher gleichgültig

Bei dieser Frage gibt es keinen signifikanten Zusammenhang [$r = 0,328$; $p > 0,056$] zwischen der Meinung der Lehrer über ihre Schüler und der eigenen Einstellung der Schüler zur Rechtschreibung. Die Angaben der Schüler sind wesentlich positiver als die der Lehrer. Während die Lehrer 32,8% der Schüler für gleichgültig halten, geben dies nur 3,0% der Kinder an. (55,1% halten sich für sehr interessiert, und 41,9% kann man der Rubrik teils/teils zuordnen.)

Gibt es hierbei einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen?

- Jungen sind interessierter: 13,7 %
- Kein Unterschied: 37,3 %
- Mädchen sind interessierter: 49,0 %

Hier sehen die Lehrer einen weitaus größeren Unterschied zwischen den Geschlechtern als die Kinder selbst. Während fast die Hälfte aller Lehrer meint, Mädchen seien mehr an der Rechtschreibung interessiert, beträgt bei den Schülerantworten der Unterschied bei der Antwortmöglichkeit ‚sehr wichtig‘ nur 5,13% (52,33 Jungen – 57,46% Mädchen). (vgl. Kapitel 15.1)

Wie viel Zeit verwenden Sie für Rechtschreibübungen (pro Woche)?

(Bei dieser Frage wurden die Lehrer darauf hingewiesen, dass alles gemeint ist, was dazu dient, die Rechtschreibung zu verbessern, also auch Übungen, die von den Kindern nicht als solche empfunden werden, wie Spiele o.ä.)

Im Durchschnitt machten die Lehrer folgende Angaben:

1. Klasse: 1,879 Stunden
2. Klasse: 2,345 Stunden
3. Klasse: 2,836 Stunden
4. Klasse: 3,052 Stunden

16. Lehrerbefragung

Aus den Antworten ist einerseits zu ersehen, dass die Übungszeit mit steigender Klasse zunimmt. Andererseits besteht eine Übereinstimmung mit den Antworten der Schüler, die in der Mehrzahl Übungen für jeden Tag oder mehrmals die Woche angeben.

16.3 Vergleich der Lehrerantworten mit den Fehlerquotienten

Sind die Schulen, in denen die Lehrer mehr Zeit für RS-Übungen aufwenden, besser?

Ähnlich wie bei den Schülerantworten kann man hier keine signifikante Korrelation [$r = 0,031$; $p > 0,864$] zwischen vermehrten Übungszeiten und erzielter Leistung sehen.

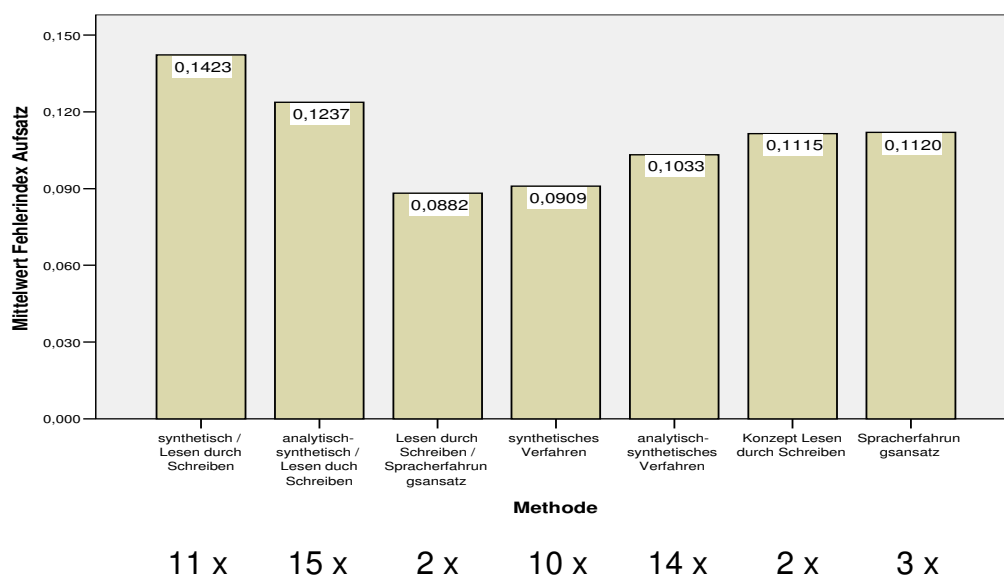
Spielt die Leselernmethode des 1. Schuljahres eine Rolle bei der Leistung?

Folgende Methoden wurden von den Lehrern als Anfangsmethoden genannt:

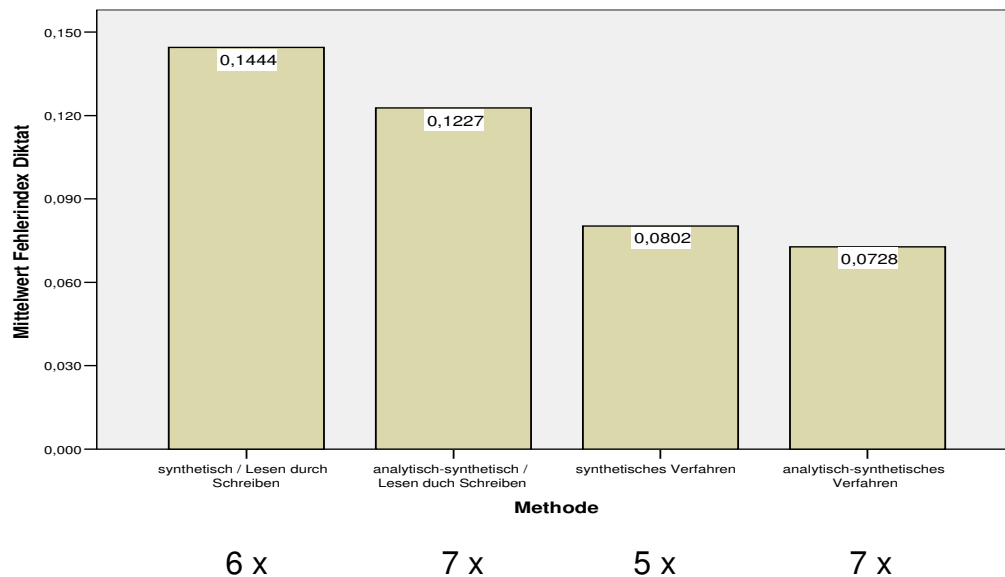
Analytisch-synthetisches Verfahren	14 x
Synthetisches Verfahren	10 x
Spracherfahrungsansatz	3 x
Konzept Lesen durch Schreiben von J. Reichen	2 x

sowie die Kombination einzelner Methoden:

Analytisch/Lesen durch Schreiben	15 x
Synthetisch/Lesen durch Schreiben	11 x
Lesen durch Schreiben/Spracherfahrungsansatz	2 x



16. Lehrerbefragung



(Beim Diktat waren es jeweils weniger Nennungen, da nur 25 Klassen teilgenommen haben.)

Wenn man die Leselernmethoden, wie auf der vorigen Seite geschehen, den Aufsatzwerten gegenüber stellt, ist, besonders beim Aufsatz, eine Aussage, welche Methode bessere Leistungen bringt, nicht möglich, weil die Zahl der Nennungen sehr unterschiedlich ist.

Um eine größere Datenmenge pro Antwort zu erreichen, wurden Methoden zusammengefasst.

- reine Methoden:
 - o synthetisches Verfahren, analytisch-synthetisches Verfahren, Lesen durch Schreiben, Spracherfahrungsansatz;
- kombinierte Methoden:
 - o jegliche Kombination der oben genannten Methoden.

Sowohl beim Aufsatz als auch beim Diktat sieht man nun einen höchst signifikanten und deutlichen Unterschied in den Methoden: Die reinen Methoden schneiden signifikant besser ab, d.h. in den Klassen haben die Kinder einen geringeren FQ. [$t_{\text{Aufsatz}} = 6,026$; $df = 1.175,624$; $p < 0,0001$]
[$t_{\text{Diktat}} = 7.816$; $df = 505,752$; $p < 0,001$]

Eine andere Möglichkeit wäre, alle Klassen, in denen mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ (allein oder kombiniert) unterrichtet wurde, denen

16. Lehrerbefragung

gegenüber zu stellen, in denen nach der (analytisch-)synthetischen Methode unterrichtet wurde. (Der ‚Spracherfahrungsansatz‘ bleibt hierbei wegen zu geringer Nennung unberücksichtigt.)

Jetzt ergibt sich sowohl beim Diktat [$t_{\text{Diktat}} = 6,236$; $df = 1142,312$; $p < 0,001$] als auch beim Aufsatz [$t_{\text{Aufsatz}} = 7,816$; $df = 505,725$; $p < 0,001$] ein höchst signifikanter Unterschied. Die Klassen, in denen ‚Lesen durch Schreiben‘ (allein oder kombiniert) verwendet wurde, schneiden signifikant schlechter ab:

A u f s a t z

<u>Methode</u>	<u>FQ</u>
Konzept Lesen durch Schreiben	0,1115
Lesen durch Schreiben/Spracherfahrungsansatz	0,0882
Lesen durch Schreiben/analytisch-synthetisch	0,1237
Lesen durch Schreiben/synthetisch	0,1423
Synthetisch	0,0909
Analytisch-synthetisch	0,1033

Bis auf die Kombination Lesen durch Schreiben/Spracherfahrungsansatz, die zweimal genannt wurde, liegen die Ergebnisse der Schulen, die allein oder kombiniert mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ unterrichtet haben, schlechter als bei den traditionellen Methoden.

D i k t a t

<u>Methode</u>	<u>FQ</u>
Lesen durch Schreiben/analytisch-synthetisch	0,1227
Lesen durch Schreiben/synthetisch	0,1444
Synthetisch	0,0802
Analytisch-synthetisch	0,0728

Beim Diktat sind die Ergebnisse noch deutlicher.

Allerdings muss bei der Betrachtung dieser Werte bedacht werden, dass in den Schulen teilweise eine starke Fluktuation herrscht. Man kann also nicht davon ausgehen, dass tatsächlich alle Schüler, die im vierten Schuljahr sind, bereits im ersten Schuljahr in dieser Klasse waren. Sie können in ihrer vorherigen Klasse mit einer anderen Methode unterrichtet worden sein.

16. Lehrerbefragung

Ist ein Leistungsunterschied zu bemerken je nachdem, ob in der Klasse eine Fibel benutzt wurde?

In sieben Klassen wurde keine Fibel verwendet, ansonsten wurden die üblichen Fibern der bekannten Verlage genannt. Teilweise wurde Fibel und eine moderne Lehrmethode wie ‚Lesen durch Schreiben‘ (v. Reichen) oder ‚Spracherfahrungsansatz‘ (Brügelmann) kombiniert.

(Diese Antwort der Kombination von ‚Spracherfahrungsansatz‘ und Benutzung einer herkömmlichen Fibel erscheint allerdings unlogisch, da der Sinn des ‚Spracherfahrungsansatzes‘ ja gerade darin besteht, eine Eigenfibel herzustellen.)

Sowohl im Aufsatz als auch im Diktat gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schülern, die mit und denen, die ohne Fibel gelernt haben. [$t_{\text{Aufsatz}} = 0,308$; $df = 758$; $p > 0,758$]

[$t_{\text{Diktat}} = 0,461$; $df = 540$; $p > 0,645$]

Hat die Einstellung des Lehrers zur Rechtschreibung etwas mit der Leistung der Schüler zu tun?

Antwortmöglichkeiten waren:

Kreativität und Rechtschreiben ist gleichwertig: 92,5% (49 Antworten)

Kreativität ist wichtiger, RS ist zweitrangig: 7,5% (4 Antworten)

Es kommt erst mal nur auf die Rechtschreibung an: 0,0% (0 Antworten)

(Einige Lehrer machten keine Angabe.)

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schülern, die durch einen Lehrer unterrichtet wurden, der der Meinung ist ‚Kreativität und Rechtschreibung sollen gleichwertig gefördert werden‘ und den Schülern, deren Lehrer sagt: ‚Kreativität ist wichtiger‘. [$t_{\text{Aufsatz}} = 0,769$; $df = 1.140$; $p > 0,442$] – [$t_{\text{Diktat}} = 0,461$; $df = 540$; $p > 0,645$]

Sind die Schüler besser, bei denen die Lehrer schon in den ersten beiden Jahren auf orthographisch richtiges Schreiben geachtet haben?

Von den 58 Lehrern, die hierzu Angaben gemacht haben, sagten 27 Lehrer (46,6%), sie hätten in den ersten Jahren weniger auf die Rechtschreibung geachtet, während 31 Lehrer (53,4%) bereits von Beginn an auf eine korrekte Orthographie achteten.

16. Lehrerbefragung

Hier gibt es einen hoch signifikanten Unterschied beim Diktat [$t = 3,070$; $df = 540$; $p < 0,01$]. Schüler, deren Lehrer schon in den ersten beiden Jahren auf RS geachtet haben, haben einen niedrigeren FQ. Auf den FQ im Aufsatz wirkte sich dies jedoch nicht aus.

In eine ähnliche Richtung weist die Frage, ob es eine Rolle spielt, ob der Lehrer die Fehler schon früh verbessert hat.

Hier gibt es sowohl beim Aufsatz als auch beim Diktat höchst signifikante Unterschiede. [$t_{\text{Aufsatz}} = 3,280$; $df = 1.077,544$; $p < 0,01$] – [$t_{\text{Diktat}} = 5,960$; $df = 267,857$; $p < 0,001$]

Schüler, deren Fehler schon früh regelmäßig verbessert wurden, haben einen niedrigeren FQ als Schüler, deren Fehler nur bei speziellen Anlässen verbessert wurden.

Sind die Kinder in den Schulen besser, in denen Eltern an den Lernerfolgen ihrer Kinder interessiert sind?

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen beim FQ Diktat [$F(2,12) = 5,674$; $p < 0,05$], d.h. Schulen, in denen die Eltern mehrheitlich an den Lernerfolgen interessiert sind, haben einen niedrigeren durchschnittlichen FQ.

(Allerdings ist die Anzahl der Antworten pro Kategorie sehr klein, daher ist dieses Ergebnis mit Vorsicht zu sehen.)

Wirkt sich die Bereitschaft zur Mitarbeit der Eltern auf die Schulleistung aus?

Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem FQ im Diktat und der Bereitschaft zur Mitarbeit [$F(2,12) = 8,802$; $p < 0,01$]. Je höher die Bereitschaft ist mitzuarbeiten, desto niedriger ist der FQ. Beim Aufsatz gibt es keinen signifikanten Zusammenhang [$F(3,32) = 0,378$; $p > 0,77$].

16. Lehrerbefragung

Besteht eine Korrelation zwischen guter Erfahrung mit Stilleübungen und anderen Übungen wie Lerngymnastik und Schülerleistung?

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung des Lehrers, ob die Stilleübung bzw. Lerngymnastik erfolgreich war oder nicht und dem FQ im Aufsatz und Diktat [$F_{\text{Aufsatz}}(2,1.256) = 3,851; p < 0,05$] – [$F_{\text{Diktat}}(2,541) = 18,094; p < 0,001$].

Schüler, bei denen eine erfolgreiche Stilleübung durchgeführt wurde, haben einen niedrigeren FQ.

Besteht zwischen guter Einschätzung des Lehrers (Kind findet Fehler ohne speziellen Hinweis) und tatsächlicher Leistung eine Korrelation?

Es besteht ein signifikant hoher Zusammenhang zwischen dem Anteil der Personen pro Klasse, die ohne einen Hinweis Fehler finden und dem FQ im Aufsatz und Diktat [$r_{\text{Aufsatz}} = - 0,40; p < 0,05$] – [$r_{\text{Diktat}} = - 0,627; p < 0,05$].

Je höher der Anteil dieser Kinder in der Klasse ist, desto niedriger ist der FQ.

17. Vergleich KGS und GGS

Wie bei den Schülerantworten (15.7) wurden auch bei den Lehrerantworten die Unterschiede zwischen KGS und GGS untersucht, um möglicherweise hier herausfinden zu können, warum die Schüler der KGS im Durchschnitt besser abschnitten als Schüler der GGS.

Sind die Schulen, in denen die Lehrer mehr Zeit für RS-Übungen aufwenden, besser?

Es gibt keinen Unterschied in der aufgewendeten Zeit zwischen KGS und GGS.

Spielt die Leselernmethode des ersten Schuljahres eine Rolle bei der Leistung?

Es gibt einen höchst signifikanten Unterschied in der Benutzung der Methoden [exakter Test nach Fisher; Wert = 13,905; $p < 0,001$]. Während in der KGS eine lehrgangsorientierte Form bevorzugt wird, überwiegt in der GGS eine Kombination aus lehrgangsorientierter und offener Form.

Ist ein Leistungsunterschied zu bemerken, je nachdem, ob in der Klasse eine Fibel benutzt wurde?

Lehrer der KGS und der GGS geben gleich häufig an, dass sie eine Fibel benutzen.

Hat die Einstellung des Lehrers zur Rechtschreibung etwas mit der Leistung der Schüler zu tun?

Auch hierbei gibt es keinen Unterschied zwischen KGS und GGS.

Sind die Schüler besser, bei denen die Lehrer schon in den ersten beiden Jahren auf orthographisch richtiges Schreiben geachtet haben?

Die Angaben von Lehrern der KGS und GGS stimmen auch in diesem Punkt überein.

17. Vergleich KGS und GGS

Spielt es eine Rolle, ob die Lehrer die Fehler schon früh verbessert haben?

Hier gibt es einen höchst signifikanten Unterschied: Lehrer der KGS geben häufiger an, die Fehler früh verbessert zu haben, wogegen die Lehrer der GGS die Fehler der Kinder häufiger nur bei speziellen Anlässen verbessern [exakter Text nach Fisher; $p < 0,001$).

Sind die Kinder in den Schulen besser, in denen Eltern an den Lernerfolgen ihrer Kinder interessiert sind?

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Schultypen. Die Lehrer der KGS sagen eher, dass die Eltern mehrheitlich Interesse an den Lernerfolgen haben [exakter Test nach Fisher; $p < 0,01$).

Wirkt sich die Bereitschaft zur Mitarbeit der Eltern auf die Schulleistung aus?

Es gibt keinen Unterschied in der Einschätzung zur Mitarbeit der Eltern.

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

In Kapitel 9 wurden insgesamt 15 Hypothesen aufgestellt, die in dieser Arbeit überprüft werden sollten. Bei einigen Punkten waren die Ergebnisse eindeutig und entsprachen den Ergebnissen früherer Studien.

Es gab aber auch mehrere Thesen, die durch die vorliegende Arbeit nicht bestätigt werden konnten.

In drei Fällen ist eine Antwort nicht eindeutig möglich, so zu der These:

Die Leistungen im Rechtschreiben sind in den letzten Jahren ständig schlechter geworden.

Zwischen der Untersuchung von Margret John (1988/89) und meiner (Frühjahr 2004) liegen 15 Jahre. Beim Vergleich der Ergebnisse ergeben sich keine Anzeichen für eine Verschlechterung.

Wenn man allerdings die Untersuchung von Balhorn (1984) berücksichtigt, sieht man einen Unterschied. Er stellte bei 793 Aufsätzen aus Hamburger vierten Klassen einen Fehleranteil von 8% fest.

Dabei wurde, wie bei John, nicht der Fehlerquotient pro Schüler untersucht, sondern die Gesamtzahl aller Fehler wurde der Gesamtzahl aller Wörter gegenüber gestellt.

Bei Balhorn wird nicht erwähnt, ob und wie viele L₂-Lerner sich in den getesteten Klassen befanden. Schon von daher ist ein genauer Vergleich nicht möglich.

Vogel hatte in seinen Untersuchungen darauf hingewiesen, dass das Verhältnis von Tokens (alle Wörter) zu Types (unterschiedliche Wörter) sich im Laufe der Zeit verändert hat. Dies floss bei ihm in die Bewertung der Ergebnisse ein.

Da weder bei John und Balhorn noch bei mir dieser Unterschied von Tokens zu Types untersucht wurde, können die Ergebnisse auch von daher nicht eindeutig bewertet werden.

Auf jeden Fall scheint die Rechtschreibung, falls sie sich überhaupt verschlechtert hat, nicht in dem Maße fehlerhafter geworden zu sein, wie allgemein behauptet wird. (Dies kann hier allerdings nur im Hinblick auf das Ende der Grundschulzeit gesagt werden. Wie es nach Abschluss der Sekundarstufe I oder II aussieht, müsste eine andere Untersuchung klären.)

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

Die zweite These, die nicht eindeutig verifiziert/falsifiziert werden kann, lautete:

Eltern interessieren sich nicht mehr für die Lernerfolge ihrer Kinder.

Knapp 60% der Lehrer haben angegeben, dass die Eltern ihrer Klasse mehrheitlich an den Erfolgen der Kinder interessiert sind. Bei der Frage nach der Mitarbeit der Eltern haben sich 56% der Lehrer positiv geäußert.

Als Lehrer wünscht man sich natürlich ein möglichst 100%iges Interesse der Eltern an den Schulleistungen ihrer Kinder. Realistischerweise muss man jedoch davon ausgehen, dass auch früher nicht alle das gewünschte Interesse und die erhoffte Mitarbeit aufbrachten.

Da keine Vergleichsdaten vorliegen, kann nicht beurteilt werden, ob eine Verschlechterung vorliegt.

Ähnlich ist es mit der Frage nach Konzentrationsübungen. Die These hieß:

Autogenes Training und Lerngymnastik helfen zur Verbesserung der Konzentration und führen dadurch zu besseren Leistungen.

Mehrere Lehrer haben angegeben, dass sie einige Methoden ohne Erfolg ausprobiert haben, meinten dazu aber selbst, dass ihnen zu intensiveren Übungen Zeit und (innere) Ruhe gefehlt haben.

Die Klassen allerdings, in denen nach Aussage der Lehrer, Lerngymnastik und verschiedene Konzentrationsübungen mit Erfolg angewendet wurden, erzielten damit auch bessere Leistungen.

Wie bei vielen anderen Fragen sind offensichtlich auch hier die Begabung und das Engagement des Lehrers entscheidend. Wenn er mit entsprechendem Vorwissen und pädagogischem Geschick diese Methoden anwendet, können sie den Kindern nutzen. Allerdings ist nicht zu beweisen, dass die besseren Leistungen der Klassen tatsächlich mit diesen Übungen zusammenhängen.

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

Bestätigt werden konnten folgende Hypothesen:

KGS-Schüler sind im Rechtschreiben besser als GGS-Schüler.

Der Unterschied ist besonders im Diktat recht hoch.

Wie in Kapitel 13.6 aufgeführt, wurden folgende FQ-Werte festgestellt:

<u>Schulform</u>	<u>Diktat</u>	<u>Aufsatz</u>
GGS	0,12303	0,11980
KGS	0,09371	0,10901

Im Gegensatz zu den KGS-Schülern erbringen die GGS-Schüler im Aufsatz etwas bessere Rechtschreibleistungen als im Diktat.

Mädchen sind im Rechtschreiben besser als Jungen.

Der durchschnittliche FQ

aller Mädchen beträgt	im Diktat: 0,10304;	im Aufsatz: 0,09849
der aller Jungen	im Diktat: 0,12020;	im Aufsatz: 0,13125

Jungen machen nicht nur mehr Fehler, sondern die Wörter sind auch in sich fehlerhafter.

Dies wurde bei den Diktatfehlern untersucht. Mädchen schrieben in 20,6% der Fehlertoken mehr als einen Fehler im Wort, bei Jungen war der entsprechende Wert 32,3%.

Die Fehlertoken von L₂-Schülern sind fehlerhafter als die von L₁-Schülern.

Hier sind die Unterschiede noch höher als bei Jungen und Mädchen. Die Werte für ‚mehrere Fehler in einem Wort‘ betragen für L₁: 18,2% und für L₂: 34,8%.

Die Schüler machen in Diktaten weniger Fehler als in Aufsätzen.

Dies trifft bei der Gesamtheit der Schüler zu. Allerdings hängt die Höhe des Unterschieds sehr von der Schwere des Diktats ab. Probeweise hatte ich in zwei Klassen ein Diktat ohne spezielle Schwierigkeiten (wie substantivierte Verben bzw. Adjektive oder Konsonantenhäufungen) schreiben lassen. Hier war die Differenz zwischen dem FQ im Aufsatz und im Diktat erheblich höher (zugunsten des Diktats).

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

Eine zunächst geduldete falsche Schreibweise (1./2. Klasse) führt zu schlechteren Ergebnissen in höheren Klassen.

Knapp die Hälfte der Lehrer gab an, dass sie im 1./2. Schuljahr weniger auf Rechtschreibung geachtet hätte und daher die Fehler der Kinder nicht verbessert hat. Es stellte sich heraus, dass dies im 4. Schuljahr durchschnittlich zu einem höheren FQ führte (im Diktat). Im Aufsatz gab es diesen Effekt nicht.

Die Leselernmethode der ersten Klasse wirkt sich auf die Rechtschreibleistung im 4. Schuljahr aus.

Nach den in Kapitel 16.3 vorgestellten Ergebnissen ergibt sich, dass die Schüler, die mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ gelernt haben, später größere Probleme beim Rechtschreiben haben.

Diese Aussage ist allerdings insofern mit Vorsicht zu behandeln als nicht bekannt ist, wie hoch die Fluktuation in den Klassen war, ob wirklich alle Kinder, die jetzt im vierten Schuljahr waren, aber in einer anderen Schule eingeschult worden waren, auch mit dieser Methode unterrichtet wurden.

Schulen mit vielen L₂-Schülern erbringen schlechtere Leistungen.

Es gab bei dem Vergleich von FQ und dem Anteil von L₂-Schülern (jeweils bezogen auf die einzelne Schule) keinen eindeutigen Zusammenhang. Die Schule mit dem besten FQ im Aufsatz besuchten gut 40% L₂-Schüler. In der schlechtesten Schule kamen lediglich 28% der Schüler aus Migrantenfamilien.

In den Schulen wird kaum noch geübt.

Die Lehrer haben eine ansteigende Zeit für Übungen für das erste bis vierte Schuljahr angegeben und kamen so im 4. Schuljahr auf gut drei Übungsstunden in der Woche. Bei 45 Minuten pro Schulstunde sind dies also etwa 135 Minuten pro Woche oder 27 Minuten pro Tag. Auch die Kinder geben in der Mehrzahl an, dass täglich oder mehrmals die Woche geübt wird.

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

Diese Zeit von täglich 27 Minuten erscheint mir sogar ziemlich hoch, wenn man von nur einer Deutsch-Stunde am Tag ausgeht. Allerdings wurde Förderunterricht mit eingerechnet.

Dazu kommen noch Hinweise auf richtiges Schreiben in anderen Fächern. Praktisch wird ja in allen Fächern, selbst in Mathematik (Textaufgaben), geschrieben, wobei die Kinder ganz automatisch immer wieder auf korrekte Orthographie hingewiesen werden.

Möglicherweise entsteht der Eindruck des Wenig-Übens für die Eltern dadurch, dass viele Übungen heute spielerischer ablaufen als früher.

Mir ist es in meiner Zeit als Lehrerin mehrmals passiert, dass speziell nach dem Förderunterricht Eltern zu mir kamen und meinten, das brächte ja nun auch nichts, wenn die Kinder ‚nur spielten‘. Sie mussten erst erkennen, dass diese Lernspiele effektiver sein können als Lerndrill.

Manfred Wespel schreibt dazu:

„Es ist hinreichend belegt, dass im Rechtschreibunterricht viel geübt wird, innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Nirgends ist die Vielfalt der Materialien größer und bunter.“ (Braunschweig 9/04: 54)

Er bezweifelt allerdings auch, ob diese Übungsformen immer sinnvoll sind.

„Dass unter dem Druck einer ständigen Variation auch kontraproduktive Übungen dabei sind, die vor allem Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten verwirren und verunsichern, ist ein weiteres Problem.“ (ebda.)

Lehrer sind selbst nicht mehr an einer korrekten Orthographie interessiert.

Es stimmt, dass Lehrer nicht mehr so fixiert auf Rechtschreibung sind, wie es vor etwa 40 Jahren noch der Fall war. Die große Mehrzahl der befragten Lehrer bemühte sich jedoch um gleichwertige Förderung von Kreativität, also sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, und Rechtschreibung.

Die Schüler haben keine Freude mehr am Lesen.

Mehr als die Hälfte der Jungen und drei Viertel der Mädchen kreuzten an, dass sie oft und gerne lesen. Dieses ‚oft‘ entspricht wegen der vielen anderen Unterhaltungsmöglichkeiten sicher nicht dem, was man vor einigen Jahrzehnten darunter verstand. Trotzdem halte ich den Prozentsatz der positiven Antworten für erfreulich und Mut machend.

18. Überprüfung der genannten Hypothesen

Es ist allgemein ein ‚Schereneffekt‘ bemerkbar, d.h. den guten Leistungen stehen viele schlechte gegenüber. Der Mittelblock fehlt.

In meiner Untersuchung war ein Schereneffekt bei den Aufsätzen gar nicht und bei den Diktaten nur in ganz geringem Maße festzustellen. Es gab beim Diktat eine Einbuchtung beim FQ 0,4 - 0,6. Nach einem erneuten Anstieg wurde die Zahl der Kinder bei steigender Fehlerzahl kontinuierlich geringer. Beim Aufsatz gab es von Beginn an eine kontinuierlich Abnahme, d.h. viele Kinder machten relativ wenige Fehler, je höher die Fehlerzahl wurde, um so weniger Kinder waren daran beteiligt.

19. Hinweise zu möglichen Verbesserungen im Rechtschreibunterricht

Faktoren für die Rechtschreibleistungen – gemessen an den Schüler- und Lehrerantworten

Schülerantworten

1. Je wichtiger das Kind die Rechtschreibung nimmt, desto besser ist sie. (Ausnahme: L₂-Schüler. Obwohl sie die RS sogar für wichtiger halten als die L₁-Schüler, sind sie im Durchschnitt schlechter.)
2. Beim Aufsatz gibt es nur einen sehr geringen Zusammenhang zwischen (vermehrter) Übung und Leistung. Beim Diktat machen Schüler, die angeben, gar nicht zu üben, signifikant mehr Fehler.
3. Kinder, die angeben, **gern** zu üben, haben eine hoch signifikant bessere Leistung.
4. Kinder, die angeben, oft und gern zu lesen, haben signifikant bessere Leistungen.

Lehrerantworten

1. Es ist keine Korrelation zwischen höheren Übungszeiten und Leistungsverbesserung ersichtlich.
2. Beim Aufsatz und Diktat haben die Schüler relativ schlecht abgeschnitten, die mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ unterrichtet wurden.

19. Hinweise zu möglichen Verbesserungen im Rechtschreibunterricht

3. Beim Diktat bringen die Schüler bessere Leistungen, deren Lehrer schon früh auf korrekte Orthographie geachtet haben. Bei Aufsätzen tritt diese Wirkung nicht auf.
4. Es gibt höchst signifikant niedrigere Fehlerquotienten, wenn der Lehrer die Fehler früh verbessert hat.
5. Die Schulen erzielen bessere Leistungen, in denen die Eltern mehrheitlich an den Erfolgen der Kinder interessiert sind. Die Schüler haben einen besseren FQ im Diktat. Beim Aufsatz tritt dieser Effekt nicht auf.
6. Je höher die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit ist, desto niedriger ist der FQ im Diktat. Beim Aufsatz gibt es keinen signifikanten Zusammenhang.
7. Schüler, bei denen eine erfolgreiche Stilleübung durchgeführt wurde, haben einen niedrigeren FQ im Diktat und im Aufsatz.
8. Es besteht ein signifikant hoher Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder pro Klasse, die ohne einen Hinweis Fehler finden, und dem FQ im Aufsatz und Diktat. Je höher der Anteil dieser Kinder in der Klasse, desto niedriger der FQ.

Um die Tendenz der Ergebnisse zu überprüfen, wurden bei der Auswertung der Lehrerantworten (in einem zweiten Schritt) 20% der besten und 20% der schlechtesten Klassen weggelassen. Die Tendenz, die sich aus dem Vergleich von Lehrerantworten und FQ ergibt, bleibt jedoch im Wesentlichen gleich.

KGS – GGS

Unterschiede, die zu besseren Leistungen der KGS-Schüler führen könnten, sieht man bei folgenden Punkten:

1. Häufigerer lehrgangsorientierter Unterricht.
 - Dieses Ergebnis entspricht einer Studie von Jan Poerschke (1998), in der es heißt:
„Diese Schülergruppe (gemeint sind in seinem Fall Kinder mit unterdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen) zeigt beim lehrergesteuerten Unterricht mit Fibel bessere Lernfortschritte als bei offenem Unterricht ohne Fibel.“ (Schründer-Lenzen, 2004:44)
2. Lehrer der KGS verbessern häufiger schon in den Anfangsklassen die Fehler ihrer Schüler.
3. Die Eltern der KGS zeigen mehr als die der GGS Interesse an den Lernerfolgen ihrer Kinder.

Aus den genannten Antworten ergeben sich einige Hinweise an den Lehrer, wie er die Rechtschreibleistung seiner Schüler verbessern kann.

- Förderung der Freude am Lesen und richtigen Schreiben
- Förderung der Eigenständigkeit der Schüler
- Förderung der Mitarbeit und des Interesses der Eltern (Elternkurse durch die Schule)
- Förderung der Konzentration durch entsprechende Übungen
- Frühes Achten auf richtige Rechtschreibung
- Wichtigkeit des Rechtschreibens vermitteln
- Zumindest bei schwachen Schülern: Einsatz eines Fibellehrgang (z.B. im Förderunterricht)

Anmerkung zur einigen Punkten:

Es ist bisweilen nicht eindeutig, ob die Verbesserung der RS eine Folge des Lehrer-, Schüler- oder Elternverhaltens ist oder ob die bereits vorhandene Leistungsfähigkeit zu dem genannten Verhalten führt.

Schülerantwort Nr. 3:

Schüler, die gern üben, zeigen bessere Leistungen.

Vielleicht üben die Kinder deshalb gern, weil ihnen das Rechtschreiben leicht fällt, so dass das ‚gerne Üben‘ eine Folge der vorhandenen Fähigkeit ist und nicht die Fähigkeit eine Folge des Übens. Die Freude am Üben verstärkt dann wiederum die Fähigkeiten. (Ein „Engels“kreis)

Lehrerantwort 9:

Kinder, die mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ unterrichtet wurden, hatten einen höheren FQ.

Dieses Ergebnis wird bestätigt durch eine Untersuchung an Hamburger Schulen:

„Am Ende von Klasse 2 zählen 6 der 7 Klassen, die am Schulanfang mit dem freien Schreiben (Lesen durch Schreiben) begonnen haben, zu den schwächeren Rechtschreibklassen [...] und am Ende von Klasse 4 sind es immer noch 5. [...] Nicht nur, wenn man die Ergebnisse der 2. Klasse, sondern auch die der 4. Klasse betrachtet, haben sich die Erwartungen an das Reichen-Konzept, dass die Erfahrungen beim Textschreiben und die anfängliche Entlastung von der Norm sich zumindest langfristig in guten Rechtschreibleistungen niederschlagen, in den Hamburger Klassen kaum erfüllt: Nur eine der ‚Reichen-Klassen‘ zählt Ende Klasse 4 zum rechtschreibstärksten Drittel und 5 der 6 rechtschreibschwächsten vierten Klassen begannen mit dem Reichen-Lehrgang.“ (Hüttis-Graff, 1998:63)

Auch Jan Poerschke erwähnt eine Vergleichsstudie von 1994, in der deutlich wird, dass „sich bei dem Vergleich orthographisch korrekter Schreibung signifikante Nachteile der Reichen-Methode gegenüber dem Lehrgangslernen mit Fibel ergaben“. (Poerschke, 1999: 27)

Dem gegenüber steht eine Studie von 1994 aus der Schweiz, in der die ‚Reichen-Klassen‘ „bessere Rechtschreibleistungen [erbrachten] als Klassen mit anderen Lehrgängen aus der BRD und der [damaligen] DDR.“ (Hüttis-Graff, 1998: 62)

19. Hinweise zu möglichen Verbesserungen im Rechtschreibunterricht

Osburg stellt fest:

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Arbeit mit Anlauttabellen einen entscheidenden Vorteil gegenüber den klassischen Fibellehrgängen haben *kann*. Die Kleinschrittigkeit bei der Einführung der Grapheme für alle Kinder zur gleichen Zeit durch den Lehrenden entfällt; Kinder haben die Möglichkeit, bereits von Anfang an alle Graphem zu gebrauchen und mit ihnen zu operieren.“ (1998: 107)

Hier sind offensichtlich noch weitere Untersuchungen nötig, um die Frage zu klären, ob die Methode Reichen zum besseren Erlernen der Rechtschreibung beitragen kann.

Lehrerantworten Nr. 14:

Bei Interesse der Eltern sind die Fähigkeiten der Schüler besser.

Die Eltern, die in der Schule Interesse zeigen, haben sich wahrscheinlich auch schon früher intensiv mit ihren Kindern befasst und dadurch bereits bessere Vorbedingungen geschaffen. Daher kann man dann die Einsatzbereitschaft **in der Schule** nicht allein für die besseren Leistungen verantwortlich machen, obwohl es sicher auch eine Rolle spielt.

Lehrerantwort 16:

Kinder, die eigenständig Fehler finden können, sind besser in der RS.

Die Kinder, die sicherer in der Rechtschreibung sind, haben es leichter, ihre Fehler durch Nachschlagen im Wörterbuch oder durch gedankliches Ableiten zu finden. Daher ist möglicherweise die Fähigkeit zum Finden der Fehler eine Folge der Rechtschreibsicherheit und nicht die gute RS eine Folge der Fähigkeit zum Nachschlagen.

20. Resümee

Als wichtigste Aussagen meiner Studie sind abschließend folgende Punkte festzuhalten:

- Die Rechtschreibung am Ende der Grundschulzeit hat sich gegenüber früheren Untersuchungen nicht (wesentlich) verschlechtert, obwohl der Anteil der L₂-Schüler in den letzten Jahren erheblich gestiegen ist. Insofern ist die am Beginn meiner Untersuchung aufgestellte These (‚Die Leistungen im Rechtschreiben sind in den letzten Jahren ständig schlechter geworden‘) – bezogen auf die Grundschule – falsch. Allerdings sagt dies nichts darüber aus, wie es um die Rechtschreibung am Ende der allgemeinen Schulpflicht steht. Die von den Handwerkskammern oft beklagten Defizite der Auszubildenden auch im Bereich der Rechtschreibung können hier nicht beurteilt werden.
- Ein auffallendes Ergebnis besteht darin, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen wesentlich größer sind als die zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen L₁- und L₂-Schüler bzw. denen zwischen KGS und GGS. Die Gründe für diese Unterschiede gilt es in einem weiteren Schritt zu erforschen und – wenn möglich – zu beheben.
- Die Hauptfehlerquellen liegen immer noch in den Bereichen
 - Groß-/Kleinschreibung
 - Zusammen-/Getrennschreibung
 - Schärfung
 - Dehnung
 - akustisch gleiche/ähnliche Buchstaben.

Dabei besteht kein wesentlicher Unterschied zwischen den einzelnen Schülergruppen.

- Aus den Lehrer- und Schülerantworten wird deutlich, dass Erfolg möglich wird durch das positive Zusammenwirken von Lehrern,

Unterrichtsmethode, Schülern und Eltern. In den Schulen, die besser abgeschnitten haben, waren mehr Eltern an den Erfolgen ihrer Kinder interessiert (laut Auskunft der Lehrer).

Zukünftige Lehrer lernen in ihrer Ausbildung viel über Methodik und Didaktik, sowie über pädagogisch und psychologisch richtiges Verhalten gegenüber ihren Schülern. Ein ganz wichtiges Kapitel ist jedoch auch die Elternarbeit. Dies müsste den Lehramtsstudenten schon frühzeitig vermittelt werden, damit sie später nicht nur ihre Schüler, sondern auch deren Eltern motivieren können.

- Bei der Auswertung der Schülerantworten wurde deutlich, dass die Freude am Lernen ein ganz wesentliches Kriterium für den Lernerfolg ist. Vermehrte Anstrengungen ohne Freude scheinen wenig zu nutzen.

Daher müsste das Hauptinteresse der Pädagogik darin liegen, den Schülern zu vermitteln, welche tiefe Befriedigung darin liegen kann, etwas zu lernen und eine Aufgabe gut zu erfüllen.

21. Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit, Opladen 1985
- Andresen, K.G.: Über deutsche Orthographie, Mainz 1855
- Augst, Gerhard (Hg.) Deutsche Rechtschreibung mangelhaft?, Heidelberg 1974
- Augst, Gerhard/
Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht, Stuttgart 2002
- Bär, Marcus: Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik, Aachen 2004
- Balhorn, Heiko/
Brügelmann, Hans (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs, Lengwil (Schweiz) 1995
- Balhorn, Heiko/
Harries, Brigitte: Didaktische Grundlagen zur Orthographie in: Schüle, S. 153-179
- Balhorn, Heiko: Zur fundierung grundwortschatzorientierten lernens im rechtschreibunterricht in der primarstufe in: u.a.: Grundwortschätze, Bielefeld 1983
- Ballinger, Erich: Lerngymnastik, Wien 1995
- Bartnitzki, Horst/
Christiani, Reinhold (Hg.): Grundwortschätze, Bielefeld 1983
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin 2003
- Becker-Mrotzek, Michael: Aufsatz- und Schreibdidaktik in: Knapp K. et al.: Angewandte Linguistik, Tübingen, 2004
- Belke Gerlind/
Conrady, Peter: Einwanderungsland Deutschland: Viele Sprachen in den Schulen in: ‚Grundschule‘, Braunschweig 3/2005
- Bezenberger, Heinrich-Ernst: Randbemerkungen zu den von der Berliner Konferenz aufgestellten Regeln für die deutsche Orthographie, Halle 1876
- Birkel, Peter: Grundwortschatz – Rechtschreibtest (Hg. Ingenkamp, Karl-H.), Göttingen, 1998

-
- Bittins, Petra/
Hoppe, Irene/
Erna:
Die Rechtschreibarbeit – eine Alternative zum
Diktat in: ‚Grundschule‘, Braunschweig, 2/2006 Hattendorf,
- Bobrowski, S./
Grassmann, M.:
Vom Umgang mit Fehlern im Unterricht in:
‚Grundschule‘ 3/2005
- Brauer, Rose/
Müller, Silke:
Lesen und Schreiben brauchen ein Ziel in:
‚Grundschule‘, 12/04
- Bredel, Ursula u.a
(Hg.):
Didaktik der deutschen Sprache, Band 1 und
Band 2, Paderborn 2003
- Brinkmann, Erika:
Bildungschancen für alle in: ‚Grundschule‘, Braunschweig
10/2004
- Brinkmann, Erika:
Muss immer alles leicht zu lesen sein? In ‚Grundschule‘,
Braunschweig 4/2005
- Brügelmann, Hans:
Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1983
- Brügelmann, Hans:
Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle
Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand?
in: Balhorn/Brügelmann: Rätsel des Schrif-spracherwerbs,
Lengwil, 1995, S. 88 - 97
- Brügelmann, Hans:
Keine Dreiklassengesellschaft bei Lernschwierig-keiten
in: ‚Grundschule‘, Braunschweig 6/2001
- Bußmann, Hadumod:
Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart, 2002
- Cherubim, Dieter (Hg.):
Fehlerlinguistik, Tübingen 1980
- Debus, Friedhelm u.a.
Documenta Orthographica – Die Orthographie in den
Schulen Deutschlands, Hildesheim u.a., 2005
- Dennison, Paul E./
Brain Gym, Freiburg 1990
- Dennison, Gail:
Brain Gym, Lehrerhandbuch, Freiburg 1991
- Eisenberg, Peter/
Günther, Hartmut:
Schriftsystem und Orthographie, Tübingen
1989
- Eisenberg, Peter:
Grundriß der deutschen Grammatik, Band 1: Das Wort,
Stuttgart/Weimar, 1998/2000
- Eisenberg, Peter:
Orthographie und Schriftsystem, in Günther (Hg.): Schrift,
Schreiben, Schriftlichkeit, Tübingen 1983, S. 57 - 68
- Feuerlein, Renate:
Timo und das Dschungeläffchen, Wien 1995

- Fischer, H.-Dieter (Hg.): Rechtschreibreform und Rechtschreibunterricht in Theorie und Praxis, Kastellaun 1980
- Friedrich, Bodo: Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Rechtschreiben, in: Günther u.a.: Schrift und Schriftlichkeit, Berlin, 1996
- Frith, Uta: Psychologische Studien zur Rolle der Orthographie beim Lesen und Schreiben, in: Günther, Klaus-Burkhardt: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb, Heidelberg 1989
- Gemende, Marion: Diskriminierungserfahrungen von Spätaussiedlern in Deutschland in: Schroer/Sting (Hg.)_ Gespaltene Migration, Opladen 2003
- Gläser, Eva: Die problematische Kategorie ‚ausländisches Kind‘ in: ‚Grundschule‘, Braunschweig 12/04
- Grund u.a.: DRT 4 – Diagnostischer Rechtschreibtest, Göttingen 2004
- Günther, Hartmut u.a.: Schrift und Schriftlichkeit, Berlin 1994/1996
- Günther, Hartmut/
Nünke, Ellen: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt in: KÖBES Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Hg. Günther/Becker-Mrotzek, Köln 1/2005
- Günther, Klaus-B./
Günther, Hartmut u.a.
(Hg.) Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit, Tübingen 1983
- Günther, Klaus-B.: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb, Heidelberg 1989
- Günther, Klaus.B: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, in: Balhorn/Brügelmann: Rätsel des Schriftspracherwerbs, Lengwil 1995, S. 96 – 121
- Hamburger, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main 1994
- Hanke, Petra: Methoden des Rechtschreibunterrichts in: Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn 2003, Hg. Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott

- Hanke, Petra: „Lehr-Lernkulturen und schriftsprachliche Handlungskompetenzen im Primarstufenbereich, Köln 2002 (Habilitationsschrift)
- Helmke, Andreas u.a.: Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften in: R. Arnold & Griese (Hg.), Schulmanagement und Schulentwicklung, Hohengeren, 2004
- Hohmann, Andrea: Warum nutzen Kinder welche Kinderzeitschriften? In: ‚Grundschule‘, Braunschweig 2/2006
- Hüttis-Graff, Petra: Rechtschreiblernen und Unterricht in: Claudia Osburg (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung, Hohengehren 1998
- John, Margret: Orthographische Probleme im aktiven Wortschatz von Grundschulern, Dissertation Köln 1995
- Kath. Bibelanstalt GmbH (Hg.): Die Bibel, Stuttgart 1980
- Kern, Artur/Kern, Erwin: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens, Freiburg 1964
- Klicpera, Christian u.a.: Rechtschreibschwierigkeiten in: Didaktik der dt.Sprache, S. 405 – 419, Paderborn, 2003
- Knapp, Karlfried et al. (Hg.): Angewandte Linguistik, Tübingen, 2004
- Kruse, Norbert: Rechtschreiben von Anfang an in: Claudia Osburg (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung, Hohengehren 1998
- Küttel, Hartmut: Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse in: Ursula Bredel u.a.: Didaktik der dt. Sprache, S. 380 – 391, Paderborn, 2003
- Landerl u.a.: SLR – Salzburger Lese- und Rechtschreibtest, Bern 1997
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie, Tübingen 1992
- Maas, Utz: Dehnung und Schärfung in der Dt. Orthographie, in: Eisenberg/Günther: Schriftsystem und Orthographie Tübingen, 1989
- May, Peter: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner, in: Balhorn/Brügelmann: Rätsel des Schriftspracherwerbs, Lengwil, 1995, S. 220 – 229

- May, Peter: HSP – Hamburger Schreibprobe, Hamburg 2002
- Müller, Rudolf: Rechtschreibung und Fehleranalyse in: Schülein: Rechtschreibung, Paderborn 1976
- Naumann, Carl Ludwig: Rechtschreiben ab der zweiten und bis zum Ende der vierten Klasse in „Grundschule“, Braunschweig, 11/04
- Nerius, Dieter/
Scharnhorst, Jürgen: Theoretische Probleme der deutschen Orthographie, Berlin (DDR), 1980
- Nerius, Dieter: Orthographieentwicklung und Orthographie-reform, in: Günther u.a.: Schrift und Schriftlichkeit, Berlin 1994/1996
- Nickel, Gerhard: Error Analysis, Stuttgart 1978
- Nickel, Sven: Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen untermassiv erschwerten Bedingungen in: Thomé/Günther (Hg.): Von Legasthenie bis LRS, Oldenburg 2002
- Osburg, Claudia (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung, Hohengehren 1998
- Osburg Claudia: Anlauttabellen im Unterricht in: Claudia Osburg (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung, Hohengehren 1998
- Ossner, Jakob: Geschichte der Didaktik des Rechtschreibens in: Bredel u.a. Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn 2003, S. 355 – 368
- Penner, Zvi: Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern, in: Heide Wegener (Hg.): Eine zweite Sprache lernen, Tübingen 1998
- Petsch, Robert (Hg.): Goethes Werke, Faust I, Leipzig 1925
- Plath, Monika: Zur Bedeutsamkeit von Lesen und Fernsehen, In: ‚Grundschule‘, 7-8/2002
- Plickat, Hans-Heinrich: Rechtschreibreform in: Schülein: Rechtschreibung, Paderborn 1976, S. 117 – 130
- Plickat, Hans-Heinrich: Lehrprogramme als Mittel der Differenzierung im Rechtschreibunterricht der Grundschule in: Schülein, Paderborn 1976, S. 198 –209
- Poerschke, Jan: Anfangsunterricht und Lesefähigkeit, Münster 1999

- Reichen, Jürgen: zitiert von Tobias Thelen in: Grenzen und Möglichkeiten der Fehlertypologie, Osnabrück 1998
- Rieck, Bert-Olaf: Fehler beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter in: Cherubim, Dieter (Hg.): Fehlerlinguistik, Tübingen 1980
- Rigol, Rosemarie: Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung, in: Schülein: Rechtschreibung, Paderborn, 1976, S. 139 -152
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken, Weinheim/ Basel 1997
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext in: Ursula Bredel u.a.: Didaktik der dt. Sprache, Paderborn, 2003, S.392 – 404
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1969
- Scheele, Veronika/
Naumann, Carl Ludwig: Wortbausteine in: Lernchancen, Seelze, Sept./05.
- Schmidt, Wilhelm: Geschichte der deutschen Sprache, 6. Auflage, Stuttgart/Leipzig, 1993
- Schneider, Wolfgang/
Brügelmann, Hans/
Kochan, Barbara: Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht in: Balhorn/Brügelmann: Rätsel des Schriftspracherwerbs, Lengwil 1995, S. 14 – 28
- Schroer, Wolfgang/
Sting, Stepan (Hg.): Gespaltene Migration, Opladen 2003
- Schründer-Lenzen, Agi: Schwierigkeiten von Migrantenkidern beim Schriftspracherwerb in: ‚Grundschule‘, Braun-schweig 9/04
- Schülein, Frieder (Hg.): Rechtschreibung, Paderborn 1976
- Stetter, Christian (Hrsg.): Zu einer Theorie der Orthographie, Tübingen 1990
- Söhn, Janina: Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Juni 2005
- Thelen, Tobias: Fehlertypologie (Magisterarbeit), Osnabrück 1998
- Thelen, Tobias: Grenzen und Möglichkeiten der Fehlertypologie, Osnabrück 1998

21 Literaturverzeichnis

- Thomé, Günther: Orthographie-Erwerb, Frankfurt/M 1999
- Vogel, Roland: Rechtschreibanforderungen und –leistungen früher und heute, Bad Salzdetfurth 1988
- Vogt, Miriam/
Naumann, Carl-Ludwig: Was Hänschen nicht lernt... in: Lernchancen, Seelze Sept. 05, S. 5/6
- Wegener, Heide (Hg.): Eine zweite Sprache lernen, Tübingen 1998
- Weimer, Hermann: Psychologie der Fehler, Leipzig 1925
- Weimer, Hermann: Fehlerverhütung und Fehlervermeidung, Düsseldorf 1939
- Wespel, Manfred: Mangelhaft: Rechtschreibleistung oder Rechtschreibunterricht? In: ‚Grundschule‘, Braunschweig 9/04
- Wilmanns, Wilhelm: Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, Berlin 1987
- Wissenschaftlicher Rat
Dudenredaktion (Hg.): Der große Duden, Fremdwörterbuch, Mannheim der 1966
- www.uni-muenster.de: Spracherfahrungsansatz, 10.12.05

22. Anhang

Diktatwörter und Falsch schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
---	-------------------------------------

Aber – 12 x falsch

Abe	2
aber	9
Aler	1

alles – 21 x falsch

ales	15
alle	3
Alles	1
alls	1
alses	1

Andrea – 47 x falsch

Andar	1
andea	2
Anderea	1
Andra	4
Andrah	1
andre	1
Andre	3
andrea	13
And-rea	1
andrear	1
Andrear	6
andreha	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Andreha	5
Andreher	2
Andreja	1
Anrea	1
Antereas	1
antrea	1
Antrea	1

auch – 5 x falsch

Auch	1
auf	2
auh	2

auf – 4 x falsch

auch	3
ouf	1

auf einmal – 122 x falsch

aufein mal	2
aufeinmal	120

Besenstiel – 140 x falsch

Bäsenschtil	1
Bäsenstil	2
Bäsenstilel	1
Besehstill	1
beselstiel	2
Besen sitiel	1
Besen stiehl	3

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Besen Stiel	3
Besen stiel	5
Besen still	4
Besenschtil	1
Besenschtill	1
Besenstehl	1
Besensteil	2
Besenstiehl	17
Besenstiell	3
Besenstihl	6
besenstil	2
Besenstil	30
besenstill	2
Besenstill	28
Besentsiel	2
Bessenstiel	7
Bessenstihl	3
Bessenstil	2
Bessenstill	3
Bessentil	4
bezenstiel	2
Pesenschtil	1

besucht – 15 x falsch

beschut	1
beshut	1
besoht	1
besordt	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

besuch	2
Besucht	6
besucht	2
pesuch	1

blinkt – 155 x falsch

bickt	1
bingt	1
blicht	1
blickt	1
bliengt	2
bligt	1
blikt	2
blinck	1
blinckt	26
Blinckt	4
blinckt	4
blingt	93
Blingt	1
blink	3
Blinkt	3
blint	2
blit	1
brinkt	1
glingt	1
linkt	4
mlinkt	1
plieckt	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

bringt – 26 x falsch

bingt	1
bliekt	1
briengt	2
brigt	2
brimkt	2
bring	2
bringd	1
brinkt	8
brinngt	4
brinnkt	1
brit	1
gringt	1

Brille – 56 x falsch

bille	1
Blille	2
briele	2
Briele	9
Brielle	4
Brile	22
brile	3
brill	1
Brill	2
brille	8
Brilli	1
Brülle	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

dann – 37 x falsch

dan	37
-----	----

das – 9 x falsch

Das	2
-----	---

dass	7
------	---

Deshalb – 40 x falsch

Däshalb	1
---------	---

Dehsahlp	1
----------	---

des halb	2
----------	---

Des halb	6
----------	---

Des halp	1
----------	---

desalb	2
--------	---

Desalb	5
--------	---

Desehalp	1
----------	---

Deshab	2
--------	---

Deshal	2
--------	---

deshalb	3
---------	---

Deshalp	3
---------	---

Deshap	1
--------	---

Deßhalb	2
---------	---

Desshalb	7
----------	---

dezalb	1
--------	---

die – 2 x falsch

dei	2
-----	---

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

durch – 15 x falsch

doch	1
dorch	1
duch	6
dur	1
Durch	1
dürch	3
dursch	2

einem – 46 x falsch

eim	1
ein	3
eine	2
einen	39
einenm	1

einmal – 15 x falsch

eimlal	1
ein mal	8
ein mall	1
einemal	2
einm-al	1
einmall	2

Er – 3 x falsch

Er	2
Es	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Essen – 194 x falsch

Eesen	1
essen	192
Esstisch	1

etwas – 19 x falsch

det was	1
edwas	2
et was	1
ettwas	1
etwal	1
Etwas	2
fas	1
was	10

Fenster – 9 x falsch

Fänster	1
Fenser	1
Fenst	1
Fensta	1
Fenste	2
fenster	2
Fenzter	1

fliegt – 49 x falsch

blieb	2
fiegt	5
flieg	2
fliegd	2

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

fliegdt	1
Fliegt	2
Fliekt	1
Fligt	2
fligt	16
liegt	11
ligt	1
lingt	1
pfliegt	1
vliegt	2

Ganz – 44 x falsch

Ans	1
Gahnz	1
Gan	1
gans	12
Gans	14
Ganß	3
gantz	1
ganz	9
Gaz	1
Kanns	1

ganz – 11 x falsch

gans	3
Gans	4
Ganz	1
gaz	1
kans	1
kanz	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

ganz plötzlich – 5 x falsch

ganzplötzlich	5
---------------	---

gespannt – 162 x falsch

bespant	2
---------	---

gehpant	1
---------	---

gehspant	1
----------	---

geppant	1
---------	---

geschband	1
-----------	---

geschbant	2
-----------	---

geschlaand	1
------------	---

geschpannt	9
------------	---

geschpant	2
-----------	---

geschppant	1
------------	---

geschspannd	1
-------------	---

gespand	49
---------	----

gespandt	1
----------	---

gespannd	11
----------	----

gespant	73
---------	----

Gespant	1
---------	---

gespart	1
---------	---

geßpant	1
---------	---

gestand	2
---------	---

gestannt	1
----------	---

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

große – 61 x falsch

goße	3
gros	3
Grose	2
Groß	2
groß	8
Große	42
kroße	1

grüne – 33 x falsch

gröne	2
gruhne	1
Grühne	1
Grüne	16
grune	6
Grune	1
Grünne	1
güne	3
rüne	2

Haare – 64 x falsch

Haar	3
haare	3
Haarre	2
Hahre	3
hare	1
Hare	11
Harre	41

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Harry - 74 x falsch

Erwin	2
Haare	1
Haary	3
Harie	1
Harri	14
Härr	2
Haruy	1
Häry	1
Hary	8
Hayy	1
Hehri	1
Heri	3
Heripoter	2
Herri	6
Herrji	1
Herry	17
Herrypotter	2
Hery	3
Heryi	1
Hewi	1
Heyy	1
Jerri	2

hat – 12 x falsch

hatt	12
------	----

Heute – 4 x falsch

Haute	1
Heite	1
Heut	2

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

ihn – 24 x falsch

ih	2
ihm	6
in	16

ist – 2 x falsch

isst	2
------	---

Jetzt – 32 x falsch

Etzt	1
Hetzt	1
Jeds	1
Jedst	1
jest	1
Jest	2
Jetyt	1
jetz	2
Jetz	6
jetzt	2
jetzt	3
Jezt	8
Jeztz	2
yezt	1

Jonas – 101 x falsch

Janas	4
Johnas	72

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Johnass	3
Johnnas	2
Jonahs	1
Jonass	2
Joners	1
Jonnas	2
Jonos	3
Jons	2
Jopals	1
Jouns	1
Junas	1
Lonas	2
Nonas	2
Yonas	2

Junge – 14 x falsch

Jönge	1
Juge	1
jung	1
Jung	3
junge	5
Jungen	2
yunge	1

kann – 25 x falsch

gan	2
gann	2
kan	20
ka-nn	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Knall – 163 x falsch

Klall	1
Klall	2
Knal	17
knal	23
knall	113
Knalle	1
knallen	1
knnal	2
Knnall	3

lauten – 85 x falsch

lautem	46
Lautem	4
Lauten	35

Leas – 78 x falsch

Laas	1
Lahas	2
Las	2
Lea,s	1
Lea's	15
Leahs	17
Lears	5
learz	1
leas	12
Lehars	2
Lehas	17
Lehers	2
Lhers	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Leckeres – 280 x falsch

läkeres	1
leakaris	1
leckares	3
lecker	2
leckere	2
leckeren	1
leckeres	244
leckerres	4
leckerris	2
leckers	4
leckes	1
legeres	2
leges	1
lehkeres	1
lekares	4
lekeris	3
lekerres	2
lekkeres	2

Lehrerin – 66 x falsch

Crehrerin	1
Leberin	1
Leherarihn	1
Lehereirn	1
Lehererin	2
Leherin	13
Lehern	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Lehrarin	1
Lehreïn	1
Lehreren	1
Lehrererin	2
Lehrer-in	1
lehrerin	3
Lehrerrin	3
Lehrrerin	5
Lehrrin	2
lerehrin	1
Lerehrin	2
Lererhin	2
Lererin	12
lererin	1
Lerherin	4
Lerherrin	2
Lerrerin	3

Licht – 29 x falsch

lich	2
licht	22
Lichte	2
Liecht	1
liecht	2

losgehen – 107 x falsch

los gehen	102
Los gehn	1
loss gehen	1
loss genn	1
lossgehen	2

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

mit – 3 x falsch

Mit	1
mitt	2

möchte – 18 x falsch

mocht	1
mochte	12
möhte	1
müchte	3
müsste	1

offene – 181 x falsch

oende	1
ofen	1
Ofende	3
ofende	3
ofene	110
Ofene	5
ofeneh	1
ofenen	1
ofenne	6
offen	2
offend	1
offende	17
offenden	2
Offene	14
öffene	3

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

offenen	1
offenes	2
offenne	2
offer	1
offne	5

plötzlich – 80 x falsch

blotzlich	2
blötzlich	3
plätzlich	2
plöstlich	2
plötlich	2
plötslich	2
plötz	3
plötzilch	2
Plötzlich	30
Plotzlich	1
plotzlich	8
plöztlich	3
plözlich	9
Plözlich	9
plozslich	1
polslich	1

Potter – 16 x falsch

Poter	3
Potta	1
Potter	12

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

rot – 20 x falsch

roht	1
Rot	11

schellt – 199 x falsch

schahlt	1
schählt	1
schällt	25
schält	25
schalt	2
Schält	2
Schehlet	1
schehlt	2
Scheld	1
scheld	8
schellet	1
Schellt	4
schelt	117
Schelt	3
schlägt	1
schlegt	1
schllt	1
selt	1
selt	1

Schulglocke – 103 x falsch

Schuglocke	4
Schuh Glocke	1
Schuhl	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Schuhl Glocke	1
Schuhl glocke	2
Schuhlglocke	6
Schuhlgloke	1
Schul glocke	12
Schul Glocke	27
schul gloge	1
Schul gloke	1
Schul Kloke	1
Schulglake	1
Schulglock	2
Schulglöcke	1
schulglocke	2
Schulgloge	3
Schulglok	1
Schulgloke	14
SchulGloke	1
Schulglokke	1
Schulklocke	12
Schulkloke	3
Schull Glucke	1
Schullglocke	2
Sulglocke	1

schwebt – 25 x falsch

chwebt	1
schebt	1
schwäbt	1
Schwebt	4

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

schwelt	2
schweppt	2
schweppt	6
schwet	2
schwiebt	1
schwingt	3
schwt	1
scwebt	1

seine – 8 x falsch

eine	1
sein	4
seiner	3

über – 13 x falsch

übber	1
üben	2
uber	10

und - 3 x falsch

Rund	1
Und	1
vnd	1

uns – 3 x falsch

unns	2
unz	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

verschwindet – 70 x falsch

faschwindet	1
feherschwindet	1
fer schwindet	1
ferschwided	1
ferschwidet	2
ferschwind	1
ferschwinde	1
ferschwindert	1
ferschwindet	24
ver schwiedet	1
ver schwindet	1
verchwindet	1
verchwi-ndet	1
verschfinden	1
verschfindet	2
verschwend	1
verschwie-ndet	1
verschwiendet	8
verschwind	1
verschwinde	2
verschwinded	1
verschwindedt	1
verschwinderd	1
verschwined	1
verschwinndet	2
verschwinted	1
verschwintet	4
verschwndet	1

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

wer schwinde	1
wer schwinden	1
werschinded	2
werschwindet	1

verschwunden – 38 x falsch

feherschwunden	1
fer schunden	1
fer schwunden	1
ferchwunden	1
ferschwind	5
ferschwunden	13
ver schwunden	3
verschunden	4
verschwonden	3
verschwund	1
verschwu-nden	1
verschwungen	1
verswunden	2
wer schwunden	1

vorführen – 131 x falsch

fofuhren	1
fohr füren	1
fohrfüren	1
forführen	6
forfüren	7
forvüren	2
voführen	3
vohrführen	14
vonfüren	3

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

vor führen	2
vor führen	3
vor füren	3
vor vühren	1
vorfhüren	1
vorfühen	3
vorführe	2
vorführ-en	1
vörführen	1
Vorführen	3
vorfuhren	7
vorführer	1
vorführren	1
vorfüren	13
vorfüren	42
vorfuren	3
vorfürhen	2
vorfürren	1
vorpfürren	1
vorvüren	2

vorher – 63 x falsch

foher	9
fohrher	5
forher	9
forhrehr	1
voer	1
voher	14
Voher	2

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

vohrer	3
vohrher	6
vor cher	1
vor her	5
vorhehr	2
vorhen	1
vorherr	4

warten – 11 x falsch

wahrten	3
warden	2
warter	3
warteten	2
worten	1

wie – 4 x falsch

vie	1
Wie	2
wieh	1

wieder – 43 x falsch

wider	38
wiede	4
wird	1

wir – 4 x falsch

wier	4
------	---

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Zaubern – 107 x falsch

dsaubern	1
sauber	1
Saubern	1
Zauben	2
zauber	3
Zauber	5
zaubern	86
Zaub-ern	1
zauberr	1
Zauberren	1
Zaubrn	1
Zaurbern	1
zeubern	2
Zuberm	1

Zauberstücke – 85 x falsch

Sabertuge	1
Sauber Stücke	1
Zauabersöke	1
Zauber schtüge	1
Zauber stücke	18
zauber stücke	3
Zauber Stücke	4
zauber Stücke	5
Zauber stuke	13
Zauber stüke	2
Zauberkunststücke	1
Zauberkunstucke	2

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Zauberschtucke	1
zauberschtuke	1
Zauberschtüke	2
Zauberstöcke	3
Zauberstück	2
Zauberstucke	3
zauberstücke	7
Zauberstückt	2
zauberstuge	1
Zauberstuge	1
Zauberstücke	4
Zauberstuke	5
Zaubstücke	1
zeuberstücke	1
Zuberstücke	1

Zunächst – 226 x falsch

tonegt	1
Zu letzt	1
zu nächst	1
zu nächs	2
Zu nächst	44
Zu nachst	2
zu nachst	4
zu nächst	4
Zu nacht	1
Zu nächt	1
Zu nächts	4
Zu nägst	9

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
Zu nähchts	1
Zu nahst	1
Zu näst	1
Zu nechs	2
Zu nechst	4
Zu necht	2
Zu nechts	2
Zu neckt	1
Zu negst	5
Zu nehst	3
zu nest	2
Zu nichst	1
Zuletzt	2
Zun ecks	1
Zunächgst	1
zunächst	1
zunä-chst	1
zünachst	1
zunachst	3
Zunachst	9
Zunacht	1
Zunächt	1
zunächts	3
Zunächts	14
Zunachtzt	1
Zunäckst	2
Zunäckst	4
Zunägs	2
Zunägst	8

Diktatwörter und Falsch- schreibungen	Anzahl der jeweiligen Fehler
--	-------------------------------------

Zunähchst	2
Zunahst	1
Zunähst	7
Zunäst	12
Zunechs	1
Zunechst	15
Zunecht	1
Zunechts	1
Zunechtst	1
Zunechtz	1
Zunecks	3
Zuneckst	1
zuneckst	1
Zunegst	2
Zunehst	2
Zuneichst	1
Zunekst	3
Zunest	9
zunöst	1
zürnächts	2
zürnachts	1
Zurnagst	2
zum - 1 x falsch	
zu	1