

Ina Karg

Orthographieleistungsprofile von Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I

Unter Mitarbeit von Katharina Thiemann

im Winter Der lebendige Schneemann
Eines Nachts geht Herr Huber am Haus von Vater
und Sohn vorbei. Vor dem Haus steht ein
Schneemann. Herr Huber denkt: küllig, und tutscht
den Schneemann, der sich zusammenbricht.
Am nächsten Morgen, als der Sohn Michael
aufwacht, geht er in den Garten zum Haus.
Doch der Schneemann liegt kaputt am Boden.
Michael weint sehr, und der Vater, der das sieht,
sagt: „Hör zu! Ich gehe am Abend hinaus und
verkleide mich als ein weißes Mondgesicht. Dann
sehen wir weiter.“ Der Junge, dem das sehr gefällt,
geht am Abend ins Haus und stellt sich ans Fenster.

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Orthographieleistungsprofile von Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I

**GERMANISTIK
DIDAKTIK
UNTERRICHT**

Herausgegeben von Ina Karg

Band 2



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Ina Karg

Orthographieleistungsprofile
von Lerngruppen
der frühen Sekundarstufe I

Befunde – Kontexte – Folgerungen

Unter Mitarbeit von Katharina Thiemann



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://www.d-nb.de>> abrufbar.

Umschlaggestaltung:
Atelier Platen, Friedberg

Umschlagabbildung:
© Wolfram Karg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-653-02980-2 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02980-2

ISSN 1862-880X

ISBN 978-3-631-58460-6

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2008
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

Inhalt

1	AUSGANGSLAGE UND GRUNDSÄTZE DER ARBEIT.....	9
1.1	Motivation: Orthographie in Unterricht und didaktischer Forschung	9
1.2	Theoretische und empirische Grundlagen der Arbeit	11
1.3	Gesamtkonzept und Anlage der Arbeit	13
2	ORTHOGRAPHIELEISTUNGEN IM ÜBERBLICK: DARSTELLUNG QUANTITATIV-EMPIRISCHER BEFUNDE UND ANALYSEN	16
2.1	Technik, Organisation, Konzept	16
2.2	Korrelationsstatistische Berechnung und Auswertung der Daten	17
2.3	Bilanz und erste Schlussfolgerungen	48
2.4	Perspektivierung der Befunde	50
3	DIE QUALITÄT DER SCHÜLERLEISTUNGEN.....	55
3.1	Heterogenität in den Lerngruppen	55
3.1.1	Gute und schwache Rechtschreiber	55
3.1.2	Kommentierung der Befunde	72
3.2	Was sind Fehlertypologien und wozu dienen sie?	73
3.2.1	Fehlerbegriff und Fehlerbestimmung	73
3.2.2	Typen von Fehlern in Diktaten und Aufsätzen	78
3.2.3	Kommentierung der Befunde	99
3.3	Versuch, einigen Gründen der Verschreibungen nachzugehen	99
3.3.1	Grammatikkenntnisse und ihre Problemfälle	100
3.3.2	Aussprache, Sprechgewohnheiten, mündliche und schriftliche Sprache	108
3.4	Die Schreibmenge und ihr möglicher Einfluss auf die Fehlerbilanz	119
4	DIKTATE SIND (K)EIN UNSINN	120
4.1	Zur Situation: Diktatkritik in der Kritik	120
4.1.1	Bildungswege und Bildungsentscheidungen	120
4.1.2	Veränderte Anforderungen und Konzepte des Schreibens	125
4.2	Alternativen auf dem Prüfstein	128
4.2.1	Abschaffung oder Alternativen zum Diktat?	128
4.2.2	Vom Sinn bislang angebotener Diktatalternativen	130
4.3	Der Erwerb von Orthographiekompetenz	136
4.3.1	Klassische Orthographieerwerbsmodelle als diagnostische Instrumente?.....	136

4.3.2	„Phonologische Bewusstheit“ als Lern- und Lehrmodell?.....	142
4.4	„Wissen“ erwerben, um schreiben zu können	149
4.4.1	Psychologie des Lernens und der Wissensbestände	149
4.4.2	Sprachwissenschaft – die Wissenschaft vom Gegenstand	153
4.5	Hörendes Verstehen und verstehendes Schreiben: Die Rehabilitation des Diktats	158
4.5.1	Modellierung des Verstehens	158
4.5.2	Gehörtes verstehen	161
4.5.3	Schreiben eines Textes, der nicht der eigene ist	165
4.5.4	Vom Text im Kopf zum Text auf dem Papier	169
5	ORTHOGRAPHIE UND ÖFFENTLICHKEIT	173
5.1	Über die Notwendigkeit, richtig zu schreiben.....	173
5.1.1	Fundstücke am Wegrand des Alltags	173
5.1.2	Deutsche Rechtschreibung – ein heißes Thema	176
5.2	Die Kinder und die neue Rechtschreibung	185
5.2.1	Befunde aus den Lerngruppen	185
5.2.2	Die Situation der Interimskinder	186
5.3	Einige Beobachtungen zur Situation der Sprache in der deutschen Öffentlichkeit	191
5.3.1	Anfragen an die <i>Gesellschaft für deutsche Sprache</i> und ihr Bezug zu den Erkenntnissen aus den Lerngruppen	191
5.3.2	Kinderbücher und Texte für Kinder: Was Suchende finden	197
6	MODELLENTWURF FÜR EIN INTEGRATIVES DIDAKTISCHES KONZEPT	204
6.1	Spannungsfelder der Orthographiedidaktik	204
6.2	Komponenten und Elemente	208
6.2.1	Wissen erwerben und präsent halten	208
6.2.2	Sammeln, sichten, analysieren	211
6.2.3	Vorlesen und mitschreiben	212
6.2.4	Schreiben – eigene Texte	213
6.2.5	Schreiben – diktierter Texte	214
6.3	Fokussierungen auf Orthographiebereiche	215
6.3.1	Fokussierungen auf Kernbereiche für alle Lerngruppen	215
6.3.2	Exemplarische Fokussierungen für einzelne Lerngruppen	219
7	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK: DESIDERATE DER ORTHOGRAPHIEDIDAKTIKFORSCHUNG	232

8	QUELLEN UND LITERATURVERZEICHNIS	234
8.1	Wissenschaftliche Literatur	234
8.2	Internetquellen	238
8.3	Zeitungstexte	239
8.4	Jugendliteratur	239
8.5	Sonstige Quellen	241
9	ANHANG	242
9.1	Die Diktate der Lerngruppen	242
9.2	Fehlschreibungen	245

1 Einleitung: Ausgangslage und Grundsätze der Arbeit

1.1 Motivation: Orthographie in Unterricht und didaktischer Forschung

Bislang werden sowohl in der Forschung wie in der unterrichtlichen Praxis Orthographieleistung und Textproduktionskompetenz von Schülerinnen und Schülern getrennt betrachtet und je nach Fachkonferenzbeschluss an Schulen bzw. je nach kultusministeriellen Vorgaben unterschiedlich beurteilt. In dieser Weise zu verfahren scheint Konsens und ist Praxis auf den unterschiedlichsten Ebenen: So heißt es etwa in der Vorstellung der so genannten DESI-Studie:

„Die Rechtschreibleistungen werden über Diktattexte erhoben“

und:

„In DESI-Textproduktion geht es um die Erfassung der Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 9 mit Hilfe eines Aufsatzes“.¹

Auf die unterrichtlichen Gepflogenheiten bezogen bedeutet dies eine ähnliche Trennung: Zuständig für die Überprüfung der Rechtschreibleistung ist das Diktat, während Orthographieverstöße im Aufsatz für die Notenfindung nur bedingt eine Rolle spielen. Im Extremfall werden sie gar nicht einbezogen oder aber gemäß den kultusministeriellen Vorgaben oder schulinternen Vereinbarungen nur zu einem bestimmten Anteil angerechnet.² Auch in den schulübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sowie den Jahrgangsstufentests, die die Bundesländer zum Teil schon seit geraumer Zeit, zum Teil aus Anlass des Beschlusses der Sitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland eingeführt haben und mit denen frühzeitig und regelmäßig der Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen überprüft werden soll³, sind Aufsätze und Diktate getrennte Testelemente. Je nach Jahrgangsstufe, für die der Test gestellt wird, setzt man die Orthographiekompetenz unterschiedlich an, d. h. man erwartet von den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Orthographieleistungen. Dahinter steht die Vorstellung eines gestuften Orthographieerwerbs, wie er in verschiedenen Modellen entworfen, empirisch unter-

1 www.dipf.de/desi/inhalte/RS.htm (01.06.2004).

2 Z. B. wird in den Curricularen Vorgaben für das Gymnasium im Fach Deutsch für die Schuljahrgänge 5/6 des Niedersächsischen Kultusministeriums von 2004, S. 17 als ein Beurteilungskriterium für das Schreiben genannt: „Überarbeitung eines gegebenen Textes unter Beachtung der sprachlichen Richtigkeit und der textspezifischen Kriterien (verbundlich in Schuljahrgang 6)“.

3 Vergleichsaufgaben wurden durch KMK-Beschluss ab 2002 in allen Bundesländern eingeführt, um Schullaufbahnen zu begleiten und die Einhaltung von Bildungsstandards zu überprüfen; Information unter www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm (14.09.2006).

sucht und verfeinert wurde.⁴ Allerdings wird auch dabei über Diktate – insbesondere von Einzelwörtern und allenfalls Sätzen – nicht hinausgegangen. Ferner sind Orthographieerwerbsmodelle, Untersuchungen sowie orthographie-didaktische Entwürfe und Empfehlungen vorwiegend grundschulorientiert.⁵ Man spricht sich zwar stets gegen eine abgeschottete Rechtschreibpraxis in der Schule aus, man kann auch nicht annehmen, dass der Orthographieerwerb im Alter von 10 Jahren abgeschlossen ist – schon ein Blick in die Wirklichkeit der deutschen Sprechergemeinschaft zeigt, dass dies nicht der Fall ist –, man hat für die Forschung bislang jedoch nur das Defizit moniert.

An dieser Stelle möchte die vorliegende Arbeit ansetzen. Statt die Rechtschreibleistung zu einem isolierten Phänomen zu machen, das in die Diktierkultur verbannt und gerade in Anwendungssituationen, sofern man beim Aufsatz davon sprechen kann, als weniger wichtig erachtet wird, werden Diktat und Aufsatz zusammen in den Blick genommen. Erst dann kann sich ein differenziertes Bild konkreter Orthographieleistungsprofile ergeben. Dies beruht auf der Erfahrung, dass manche Kinder und Jugendliche gerade in solchen Bereichen der Orthographie Unsicherheiten zeigen, die unmittelbar zuvor im Unterricht gezielt behandelt wurden, ferner gute Leistungen im Diktat nicht unbedingt gute Orthographieleistungen in der Textproduktion bewirken und schließlich mitunter – umgekehrt – im Aufsatz richtig geschrieben wird und im Diktat nicht.⁶ Auch ist Aufsatz nicht gleich Aufsatz: Gerade in der frühen Sekundarstufe I werden im Unterricht Schreibformen praktiziert, bei denen es in unterschiedlichem Umfang Vorgaben gibt. Diese reichen von Nacherzählungen und Nacherzählungen mit veränderter Perspektive über Ausgestaltung von Erzählkernen und Weiterschreiben eines Erzählanfangs bis hin zur Ausarbeitung eines Themas als der freiesten Form.

Orthographiekenntnisse genießen eine hohe gesellschaftliche Reputation und müssen sich daher außerhalb des schulischen Zusammenhangs in konkreten Anwendungssituationen manifestieren und bewähren, die jedoch alles andere sind als nur Diktiertes aufzuschreiben. Deswegen aber das Diktat als ein gänzlich untaugliches Instrument zur Überprüfung und Förderung der Orthographieleistung

4 Überblickend dazu: Thomé 1999; Scheele 2006; im Einzelnen bearbeitet in Kapitel 4 dieser Arbeit.

5 Eine Ausnahme bietet Scheele 2006, die in ihre Studie die Jahrgangsstufen 3-6 einbezieht, jedoch auch mit Einzelwortanalysen, einschließlich Fantasiewörtern, und Analysen diktierter isolierter Sätze arbeitet.

6 Die Aussagen beruhen auf einer Unterrichtserfahrung von 24 Jahren mit Schülerinnen und Schülern von Klasse 1 bis 13 in mitunter sprachlich und kulturell äußerst heterogenen Gruppen, sowie der Leitung von Fachkonferenzen, der Ausbildung von Studienreferendaren und zahlreichen Gesprächen mit Lehrpersonen in Fortbildungsveranstaltungen und privat. Sie finden sich durch die in den folgenden Kapiteln dargestellten Befunde und Analysen immer wieder bestätigt.

in der Schule völlig zu diffamieren, würde viel zu kurz greifen. Vielmehr geht es darum, vielfältigen Aufschluss über Kompetenzprofile von Schülerinnen und Schülern in ihren Lerngruppen zu bekommen, um daraus auch Möglichkeiten für eine gezielte Förderung der Orthographiekompetenz ableiten zu können. Das Diktat kann, neu gedacht, viel mehr didaktische Potentiale entfalten als bislang angenommen. Ferner muss gerade wegen der Signalwirkung, die von der Orthographieleistung ausgeht, die Öffentlichkeit sich Fragen an ihre Orthographiekompetenz gefallen lassen. Die Leistungen der Kinder sind auch vor dem Hintergrund der neuen Orthographiereformen von 1996 bis 2006 und dem, was Kinder in für sie bestimmten literarischen und journalistischen Texten finden, zu sehen. Was schließlich aus den Befunden und Kontexten, in denen sie betrachtet und interpretiert werden müssen, als Perspektive für den Orthographieunterricht anvisiert wird, ist ein Konzept der Integration des Rechtschreibens in einem Zusammenspiel letztlich aller Kompetenzbereiche und gegenwärtiger Anforderungen an den Deutschunterricht. Die entworfenen „Kleinmodule“ werden dabei die Gemeinsamkeiten, die sich in den Lerngruppen zeigen, als auch lerngruppenspezifische Aspekte bearbeiten. Für jeden Schritt der vorliegenden Arbeit bzw. der Befunde und Analysen gilt jedoch, dass stets die Perspektive auf die Praxis genommen wird. Dies erfolgt in der Weise, dass Lehrkräfte unmittelbar Nutzen aus den Analysen ziehen können, indem sie mit ähnlichen Verfahren in ihren jeweiligen Lerngruppen Einblick in die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler bekommen können, der transparent und nachvollziehbar an sie bzw. ihre Eltern vermittelt werden kann und auf dem sich Unterricht förderlich aufbauen lässt.

1.2 Theoretische und empirische Grundlagen

Die empirische Grundlage dieser Arbeit sind Leistungserhebungen in sechs Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I, die unmittelbar aus dem Unterricht hervorgegangen bzw. in ihn integriert gewesen sind. Dies bedeutet:

1. Im Sinne empirischer Unterrichtsforschung hat die Datenerhebung die Form mehrerer *convenience samples*. Damit kann selbstverständlich nicht der Anspruch erhoben werden, statistisch repräsentative Angaben für eine gesamte Alterskohorte machen zu können. Die Arbeit ist daher im Sinne einer Fallstudie bzw. verschiedener Fallstudien zu verstehen, um die Leistungsprofile der Schüler und Schülerinnen darstellen und interpretieren zu können. Sie wird jedoch als exploratorischer Forschungsimpuls gesehen, mit dem zugleich mit den anvisierten Ergebnissen ein bislang nicht bearbeitetes Forschungsfeld erschlossen wird.⁷
2. Der Vorteil gegenüber repräsentativen Studien liegt darin, dass ein genauer und differenzierter Blick auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ge-

⁷ Zur Kategorisierung: Cohen/Manion/Morrison 2003, S. 174, 181f.; vgl. auch: www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html (10.03.2007).

nommen werden kann, der vor allem unterrichtsnah erfolgt und nicht den Zwängen standardisierter Testprogramme und „-items“ unterliegt. Die Arbeit kann daher wesentlich stärker praxisrelevant sein, denn Lehrpersonen sind weder an einer Vielzahl von Versuchsvarianten bei einem „repräsentativen sample“⁸ interessiert, noch unterrichten sie statistische Größen, noch Einzelpersonen, sondern arbeiten mit Lerngruppen. Dass diese ein sehr heterogenes Bild ergeben können, ist dabei zu bedenken, was in der Arbeit sowohl in der Darstellung und Interpretation der Befunde als auch in den daraus abgeleiteten Konsequenzen stets erfolgt.

3. Die forschungsmethodologische Entscheidung für „Bodenproben“ als Grundlagen der Untersuchung, d. h. für Dokumente, die unmittelbar aus dem Unterricht stammen, ermöglicht die Vermeidung eines potentiellen Hawthorne-Effekts. Es muss daher keine Untersuchung durchgeführt werden, um herauszufinden, ob und wie ggf. die Forschungssituation die Ergebnisse beeinflusst hat.⁹ Die Arbeit gewinnt nicht zuletzt daraus ihre Realitätsnähe und Praxisrelevanz. Denn da sehr einfache statistische Verfahren verwendet werden, ist es auch für Lehrpersonen möglich, in ihren Lerngruppen entsprechende Auswertungen vorzunehmen und sich einen Überblick über die Leistungsprofile ihrer Schülerinnen und Schüler zu verschaffen. Die Arbeit hat damit zumindest in ihrem grundsätzlichen Anspruch auch eine Art Handbuchcharakter.

4. Diese Entscheidung steht mit rechtlichen Vorgaben für Forschungsarbeiten, in die Schulen einbezogen sind, in Einklang. Wissenschaftlich erfolgt sie mit Verweis auf eine von Cohen/Manion/Morrison 2003 vertretene Position, derzufolge Lehrpersonen im Schulzusammenhang *in loco parentis* handeln.¹⁰ Lehrkräfte und Schulleitungen wurden daher in allen Fällen über Ziel und Verfahren der Arbeit informiert mit der Bitte, den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten ebenfalls mitzuteilen, dass die Lehrkraft mit einer Forschungseinrichtung kooperiert und gelegentlich Arbeiten für Forschungszwecke „entnommen“ werden. Dabei wurde versichert, dass folgende Bedingungen eingehalten werden:

- die Teilnahme konnte auch abgelehnt werden
- es wurde kein Unterricht gestört
- nach der Abfassung wurden die in die Untersuchung einbezogenen Arbeiten sofort anonymisiert
- damit ist nicht mehr bekannt und nicht mehr nachvollziehbar, welche Schüler und Schülerinnen einbezogen sind

8 Beispiel aus dem IGLU-Test: Voss/Blatt/Kowalski 2007, S. 22.

9 Anders bei repräsentativen, standardisierten Tests, bei denen die Personen von der Testsituation Kenntnis haben, vgl. PISA 2000, S. 56ff.

10 Cohen/Manion/Morrison 2003, S. 53; im Übrigen folgt die Arbeit den dort dargelegten Prinzipien der „*ethics of educational and social research*“, ebd., S. 49-72.

- Lerngruppe und Individuum haben jedoch eine unverwechselbare codifizierte Identität

Es liegen Dokumente von 6 Lerngruppen aus drei verschiedenen Bundesländern vor, die ebenso wenig wie die Schulen genannt werden.¹¹

5. Es wird aus Gründen der Darstellungsökonomie grundsätzlich von „Aufsätzen“ und „Diktaten“ gesprochen. Dies ist ferner der Tatsache geschuldet, dass im Unterricht tatsächlich nach Lernbereichen gearbeitet wird. Welche „Aufsätze“ *genau* vorliegen wird bei der Betrachtung der einzelnen Lerngruppen dargestellt. Inwieweit sich die Orthographieleistung im Kontext der jeweiligen Schreibleistung in den verschiedenen Aufgaben unterschiedlich darstellt und zu beurteilen ist, wird thematisiert. Hierfür müsste jedoch eine systematische Untersuchung – nicht allein auf der Basis von *convenience samples* erfolgen, um genaueren Aufschluss zu bekommen. Daher wird hierfür weiterer Forschungsbedarf angemeldet, was sich jedoch ebenfalls als Konsequenz eines „Fallstudienkonzepts“ verstehen lässt.

1.3. Gesamtkonzept und Anlage der Arbeit

Sechs Lerngruppen haben teilweise über ein Schuljahr verteilt, teilweise zeitnah Diktate und Aufsätze geschrieben. In Absprache mit ihren Schulleitungen haben die Lehrkräfte diese Dokumente für die folgenden Fallstudien zur Verfügung gestellt. Insgesamt gesehen liegen 416 Arbeiten von 131 Schülerinnen und Schülern vor, die sich folgendermaßen verteilen:

Lerngruppe 1: 6. Klasse, KGS, 20 Schüler, Schuljahr 2004/05 (1. Halbjahr)

2 Diktate	D1: Computer D2: Der aufmerksame Hund
2 Aufsätze	A1: Unfallbericht A2: Dachs und Fuchs (Nacherzählung aus veränderter Perspektive)
Insgesamt	80 Dokumente

Lerngruppe 2: 5. Klasse, GYM, 31 Schüler, Schuljahr 2005/06 (Februar 2006)

Je 4 Dokumente vorhanden von 22 Kindern (Kerngruppe)

2 Diktate	D1: Aufstehen (31 Arbeiten – Vollgruppe) D2: Der kluge Richter (29 Arbeiten – Vollgruppe)
2 Aufsätze	A1: Vater, der Held (Bildergeschichte, 28 Arbeiten – Vollgruppe)

¹¹ An dieser Stelle sei insbesondere Herrn Leitenden Regierungsschuldirektor Behrens für seine Beratung und Unterstützung gedankt. Dank kann hier nur pauschal all denen ausgesprochen werden, die ihre Kooperation gezeigt haben; da es ausschließlich um die Sache geht, werden keinerlei Namen genannt – weder von Kindern, noch von Lehrkräften, noch von Schulen, noch von Bundesländern. Allerdings werden gewisse Eigenheiten sprachlicher Art in den Dokumenten der verschiedenen Lerngruppen auffallen, die mit dem sprachlich-regionalen Hintergrund der Kinder zu tun haben und auch mit kultusministeriellen Vorgaben in Zusammenhang stehen.

A2: Der Schneemann (Bildergeschichte, 27 Arbeiten - Vollgruppe)
Insgesamt 115 Dokumente

Lerngruppe 3: 6. Klasse, GYM, 28 Schüler, Schuljahr 2005/06 (Januar 2006)

1 Diktat D: Krabat
1 Aufsatz A: Themenauswahl: Liftstopp oder Kind fällt beim Spielen in Brunnen (beides Erzählimpulse)
insgesamt 56 Dokumente

Lerngruppe 4: 6. Klasse GYM, 10 Schüler, Schuljahr 2006/07 (Oktober 2006)

Diktat D: Ein seltsamer Vorfall
Aufsatz A: Eigene Fabel schreiben
insgesamt 20 Dokumente

Lerngruppe 5: 5. Klasse GYM, 17 Schüler, Schuljahr 2005/06

Je 6 Dokumente vorhanden von 11 Schülern (Kerngruppe)

3 Diktate D1: Leseratte (16 Arbeiten - Vollgruppe)
D2: Brief an die Familie (14 Arbeiten - Vollgruppe)
D3: Essen im Mittelalter (16 Arbeiten - Vollgruppe)
3 Aufsätze A1: Unfall beim Segeln (Bildergeschichte, 16 Arbeiten - Vollgruppe)
A2: In letzter Minute (Nacherzählung, 17 Arbeiten - Vollgruppe)
A3: Schokomuffins (Vorgangsbeschreibung, 16 Arbeiten - Vollgruppe)
insgesamt 95 Dokumente

Lerngruppe 6: 6. Klasse GYM, 25 Schüler, 2006/07 (November 2006)

Diktat D: Ferien auf Kuba
Aufsatz A: Märchen (Fortführung eines Erzählanfanges)
insgesamt 50 Arbeiten

Insgesamt gesehen sind also 131 Schülerinnen und Schüler in den Vollgruppen und 116 in den Kerngruppen beteiligt. Von ihnen liegen 416 Dokumente vor. Dass die Zahl der vorhandenen Dokumente sowohl hinsichtlich der gesamten Lerngruppe als auch hinsichtlich der einzelnen Personen unterschiedlich ist, hat mit zwei Problemen zu tun:

Das eine ist organisatorischer Art, d. h. die grundsätzliche Voraussetzung für die Kooperation mit den Lehrkräften war die, dass sie bereit und in der Lage waren, Schülerarbeiten vorzulegen, ohne dass damit für sie ein zu hoher Aufwand verbunden war – oder gar Unterricht gestört worden wäre –, vor allem aber dass die natürliche Situation des Unterrichts und der aus ihm hervorgehenden Leistungserhebung gewahrt werden konnte.¹² Zum anderen ist es schulische Realität, dass es kaum Tage gibt, an denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe

¹² Es ist an dieser Stelle nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass empirische Untersuchungen an Schulen nicht ohne weiteres durchgeführt werden können und der gegenwärtig zu beobachtende Empirieboom auch erhebliche Belastungen für Schulen mit sich bringt.

anwesend sind. Nicht in allen Bundesländern ist dann allerdings auch ein Nachholen eines solchen Ausfalls verpflichtend, da für die Zahl der zeugnisrelevanten Leistungsnachweise mitunter gewisse Spielräume bestehen.

Zunächst werden korrelationsstatistische Auswertungen einzelner Lerngruppen vorgenommen, um sich einen groben Überblick über die Leistungen in Diktaten und Aufsätzen zu verschaffen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und ggf. inwiefern die Orthographieleistung allein aufgrund der Fehlerzahlen in Diktaten und Aufsätzen in einer Lerngruppe vergleichbar ist oder sich stark unterscheidet. Über Kausalzusammenhänge sagen jedoch Korrelationshöhen nichts, doch lassen sich in den Gruppen immerhin starke und schwache Rechtschreiber bestimmen, und zwar je nach Aufgabenform. Dem wird weiter nachgegangen, um klarere Profile der Leistungen im Diktat und im Aufsatz darstellen zu können. Ferner werden anhand einer Fehlertypologie die Prozentanteile der Verschreibungen berechnet, womit ein Bild der Orthographieschwierigkeiten einer jeden Lerngruppe dargestellt und möglichen Gründen nachgegangen werden kann. Sowohl die quantitative wie auch die qualitative Analyse hat jeweils Grenzen, die ebenfalls nicht ignoriert werden dürfen. Im einen Fall ist der so genannte Fehlerindex zu problematisieren, im anderen Fall die Unmöglichkeit, Fehlertypen stets klar voneinander abzugrenzen, sowie der Zusammenhang von orthographischen Leistungen mit sprachlichen Leistungen insgesamt. Dies führt dazu, in weiteren Schritten sich dieser Komplexität zuzuwenden, einen Blick in die Orthographiewahrnehmung in der deutschen Öffentlichkeit zu wagen und vor diesem Hintergrund sowie mit Referenz auf die Befunde der quantitativen und qualitativen Analysen ein Programm einer integrierten Orthographiedidaktik und -praxis anzudenken.

2 Orthographieleistungen im Überblick: Darstellung quantitativ-empirischer Befunde und Analysen

2.1 Technik, Organisation, Konzept

Sprachliche Leistungen sind eine komplexe Angelegenheit. Dies liegt daran, dass mit einer endlichen Menge von Regeln eine prinzipiell unendliche Menge von Sätzen und Texten erzeugt werden kann. Daher gibt es keinen „Test“, der unter den Voraussetzungen einer realitätsnahen sprachlichen Bewältigung einer Kommunikationssituation und nicht etwa als standardisierter oder gar als *multiple choice* Test angelegt ist. Darin ist auch ein Grund zu sehen, warum bislang keine der hier vorgestellten Arbeit vergleichbare Untersuchung vorliegt. Alle Kinder dieselben Wörter und Sätze schreiben zu lassen, garantiert die Vergleichbarkeit und ermöglicht vor allem eine einfachere Auszählung, als wenn man sich mit heterogenen, sehr unterschiedlichen individuellen Sprachdokumenten befasst. Dennoch wird dies im Folgenden versucht, und zwar mit Hilfe eines so genannten Fehlerindex und mit einer einfachen Korrelationsstatistik.¹³

Was die Datenaufbereitung für diesen ersten Schritt korrelationsstatistischer Analysen angeht, so wurde für jedes vorliegende Dokument ein Fehlerindex berechnet, d. h. die Fehler wurden mit den geschriebenen Wörtern in Beziehung gesetzt und ein Quotient bestimmt, mit dem angegeben werden kann, wie viele Fehlschreibungen pro hundert geschriebener Wörter in einem Schülertext vorkommen. Dies gibt die Möglichkeit, die Fehlerprozentzahl in „Aufsatz“ und „Diktat“ zu vergleichen. Keinesfalls wird damit der Fehlerindex als gewöhnliches Instrument zur Leistungsfeststellung im Deutschunterricht befürwortet oder für seine Beibehaltung oder gar Wiedereinführung, wo er aufgegeben wurde, plädiert. Doch um korrelationsstatistisch ansetzen zu können, werden „scores“ gebraucht, die im Falle des Fehlerindex nicht standardisiert werden müssen, da sie direkt vergleichbar sind. Somit stellt der Fehlerquotient eine erste Möglichkeit dar, sich ein Bild von einer Lerngruppe zu machen, Auffälligkeiten zu benennen und gerade diese in den Blick zu nehmen. Die Werte werden dann in einem einfachen korrelationsstatistischen Verfahren miteinander in Beziehung gesetzt, d. h. der Korrelationskoeffizient berechnet. Dieser kann einen Wert zwischen -1 und +1 annehmen. Ein Koeffizient von -1 bedeutet sinngemäß, dass eine negative Korrelation zwischen den Datenreihen besteht, 0 heißt, die Werte korrelieren nicht, während ein Koeffizient von +1 eine positive Korrelation be-

¹³ Zum Fehlerindex s. u. 2.4; statistische Arbeit nach Vogt 1993 u. Bortz 2005.

zeichnet. Eine Datenreihe korreliert daher mit sich selbst stets mit einem Wert von +1. Die Einschätzung der Korrelationshöhe folgt Bühl 2006.¹⁴

- bis 0,2: sehr gering
- bis 0,5: gering
- bis 0,7: mittel
- bis 0,9: hoch
- ab 0,9: sehr hoch

2.2 Korrelationsstatistische Berechnung und Auswertung der Daten

Unter diesen ersten einfachen korrelationsstatistischen Voraussetzungen ergibt sich in den einzelnen Lerngruppen folgendes Bild der Orthographieleistungen in Diktaten und Aufsätzen:

Lerngruppe 1

Es handelt sich um eine 6. Klasse einer Kooperativen Gesamtschule. Von 20 Schülerinnen und Schülern liegen jeweils zwei Diktate und zwei Aufsätze vor. Sie wurden in folgender zeitlicher Reihenfolge abgefasst: D1: 02.09.2004; D2: 08.09.2004; A1: 29.09.2004; A2: 09.12.2004.

LG1 Werte in Diktaten und Aufsätzen (ohne Satzzeichen)

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz
Mittelwert	5,64	4,78	4,18	4,04
Maximum	14,84	13,84	10,58	8,39
Minimum	0	0	0	1,22

Zunächst werden die Aufsätze ohne Berücksichtigung der Interpunktionsfehler betrachtet. Der höchste Mittelwert wie auch der höchste einzelne Fehlerwert findet sich bei dieser Lerngruppe im ersten Diktat D1. Insgesamt gesehen haben acht von 20 Kindern dieser Gruppe in einem ihrer Aufsätze ihren höchsten Fehlerprozentwert, 12 haben den höchsten Fehlerprozentwert in einem der Diktate. Ihren niedrigsten Fehlerquotienten haben in einem der Aufsätze 14 Kinder, in einem der Diktate jedoch nur 7, wobei es eine Überlappung gibt: Ein Kind hat sowohl in einem Aufsatz als auch in einem Diktat keinen Fehler geschrieben. Setzt man die prozentuale Zahl der Verschreibungen in Diktaten und Aufsätzen miteinander in Beziehung, so ergibt sich folgendes Bild:

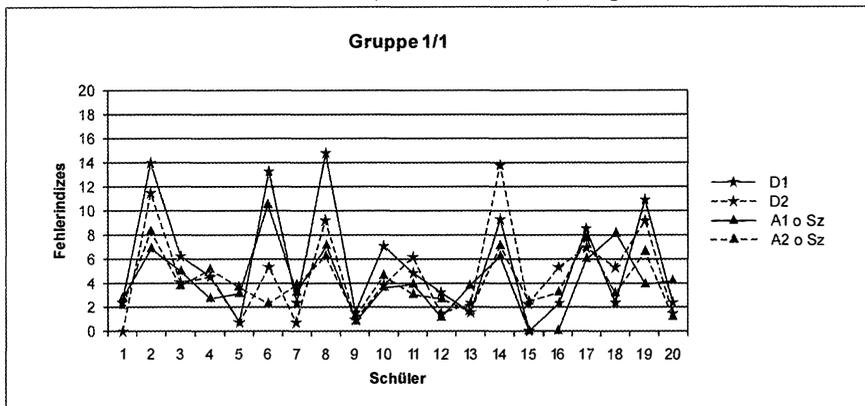
LG1 Korrelationen Diktate/Aufsätze (ohne Satzzeichen)

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz
D1	1			
D2	0,78 (hoch)	1		
A1 o Sz	0,70 mittel (bis hoch)	0,53 (mittel)	1	
A2 o Sz	0,70 mittel (bis hoch)	0,81 (hoch)	0,36 (gering)	1

¹⁴ Bühl 2006, S. 342; soweit nicht anders vermerkt, werden die Zahlen mit zwei Dezimalstellen präsentiert; dabei wird die Oberflächendarstellung des *Excel*-Programms übernommen, d. h. die zweite Dezimalstelle ist eine gerundete Ziffer.

Die beiden Diktate korrelieren deutlich höher miteinander als die beiden Aufsätze. Am höchsten korreliert A2 mit D2, am geringsten korrelieren die beiden Aufsätze miteinander. A1 korreliert mit D1 deutlich höher als mit D2, für A2 ergibt sich das umgekehrte Bild. Immerhin sind die Werte mittel bis hoch einzustufen, womit eine gewisse Chance bestehen könnte, dass das Diktatschreiben im Unterricht auch Auswirkungen auf die Orthographieleistung insgesamt hat. Im Diagramm werden die Werte noch einmal illustriert und die Korrelationsverhältnisse erkennbar.

LG1 Korrelationen Diktate/Aufsätze (ohne Satzzeichen) - Diagramm



Man erkennt in der Abfolge der Fehlerprozentwerte auch eine gewisse Verbesserung in der Lerngruppe. Dass sich zunächst die Auswertung auf eine Zählung der Fehler im Aufsatz ohne die Einbeziehung von Verstößen gegen die Zeichensetzung bezieht, erfolgt aufgrund der Überlegung, dass in den Diktaten (vermutlich) keine Fehler im Bereich der Satzzeichen gemacht oder doch nicht gezählt werden – dies zumindest, wenn die Lehrkraft die Satzzeichen mitdiktiert. Wird die Interpunktion in den Aufsätzen bei der Auswertung allerdings mit herangezogen, so ergibt sich ein etwas anderes Bild:¹⁵

LG1 Werte in Diktaten und Aufsätzen (mit Satzzeichen)

	D1	D2	A1 m Sz	A2 m Sz
Mittelwert	5,64	4,78	6,24 [4,18 A1 o Sz]	7,17 [4,04 A2 o Sz]
Maximum	14,84	13,84	14,11 [10,58 A1 o Sz]	18,23 [8,39 A2 o Sz]
Minimum	0	0	0 [0 A1 o Sz]	2,17 [1,22 A2 o Sz]

Als Bilanz zeigt sich für diese Lerngruppe Folgendes: Betrachtet man die Orthographie im engeren Sinne, so liegt der höchste Fehlerprozentwert mit 14,84 im

¹⁵ Orthographie und Satzzeichen haben insofern miteinander zu tun, als Satzzeichen für Satzgrenzen von Bedeutung sind. Gedankliche Ordnung ist für manche Kinder ein Problem; die Groß-/Kleinschreibung ist der Bereich, bei dem die meisten Fehler vorkommen.

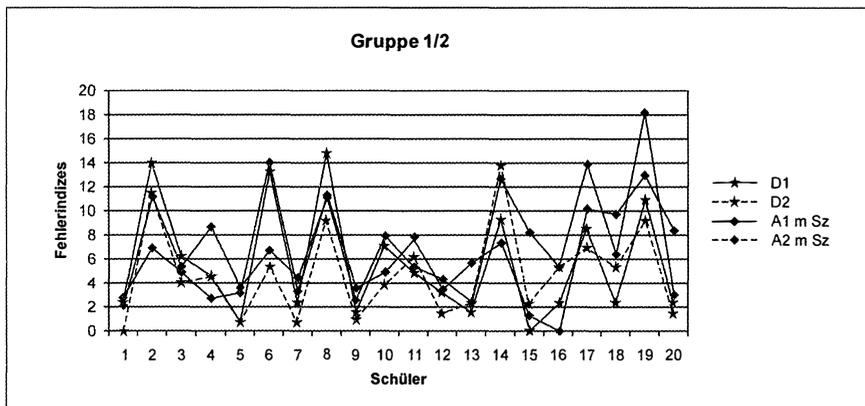
ersten Diktat D1; 8 Kinder haben ihren höchsten Fehlerquotienten in einem der Aufsätze und 12 in einem der Diktate. Bezieht man die Interpunkktion mit ein, so ergibt sich für 7 weitere Kinder, d. h. insgesamt 15, der höchste Fehlerquotient im Aufsatz; der höchste Fehlerprozentwert der Gruppe zeigt sich nun im zweiten Aufsatz (A2 mit Satzzeichenwertung) und 5 Kinder haben noch immer ihren höchsten Fehlerprozentwert in einem der Diktate. Für diejenigen Kinder, die ihre niedrigsten Fehlerwerte in einem der Diktate haben, ändert sich nichts, da sich durch die Einbeziehung der Interpunkktion die Fehlerwerte im Aufsatz allenfalls erhöhen, aber nicht reduzieren können. Bis auf ein Kind, das im ersten Aufsatz A1 auch im Bereich der Interpunkktion keinen Fehler schreibt, ergeben sich keine „niedrigsten Fehlerprozentwerte“ im Aufsatz. Allerdings verlagern sich bei 8 Kindern die niedrigsten Fehlerprozentwerte auf eines der Diktate, wenn man für den Aufsatz die Interpunkktion einbezieht. Auch ändern sich die Korrelationswerte zwischen Aufsatz und Diktat, wenn die Satzzeichenverstöße einbezogen werden.

LG1 Korrelationen Diktate/Aufsätze (mit Satzzeichen)

	D1	D2	A1 m Sz	A2 m Sz
D1	1			
D2	0,78 (hoch)	1		
A1 m Sz	0,71 (mittel bis hoch) [0,70 A1 o Sz]	0,52 (mittel) [0,53 A1 o Sz]	1	
A2 m Sz	0,69 (mittel bis hoch) [0,70 A2 o Sz]	0,80 (hoch) [0,81 A2 o Sz]	0,53 (mittel) [0,36 A2 o Sz]	1

Die Korrelationskoeffizienten verändern sich zwar, doch die Korrelationsverhältnisse bleiben im Wesentlichen erhalten. Das Diagramm veranschaulicht dies.

LG1 Korrelationen Diktate/Aufsätze (mit Satzzeichen) – Diagramm



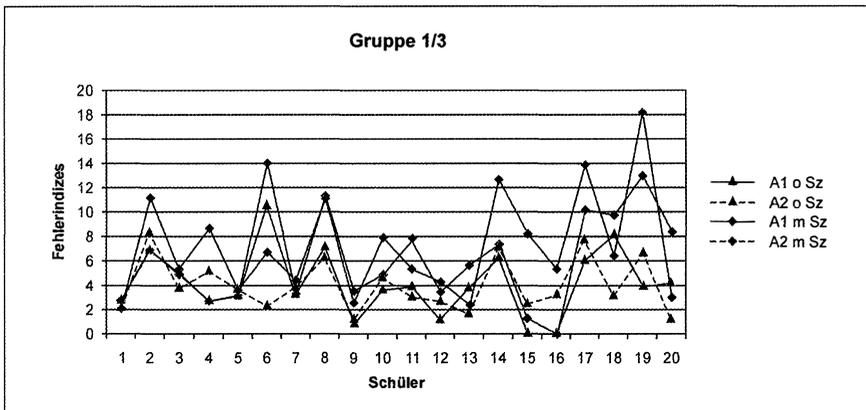
Das heißt: Am höchsten korreliert nach wie vor der zweite Aufsatz mit dem zweiten Diktat, d. h. A2 (mit Satzzeichenwertung) mit D2. Am geringsten korre-

lieren zwar nicht mehr die beiden Aufsätze miteinander, sondern A1 m Sz mit D2, doch der Unterschied ist geringfügig. A1 m Sz korreliert mit D1 – wie auch ohne Satzzeichenwertung – deutlich höher als mit D2, für A2 m Sz ergibt sich das umgekehrte Bild. Die beiden Diktate korrelieren deutlich höher miteinander als die beiden Aufsätze, was nahelegt, das Diktat doch als eine gewisse Leistung für sich zu sehen. Die Bewältigung der Interpunkktion stellt für die Kinder auf jeden Fall eine weitere Herausforderung dar. Betrachtet man jedoch die Verhältnisse, die zwischen den Aufsätzen jeweils mit und ohne Wertung der Interpunkktion bestehen, so sieht man, dass die Aufsätze „mit sich selbst“, d. h. einmal mit und einmal ohne Satzzeichenwertung, vergleichsweise hoch korrelieren:

LG1 Korrelationen Aufsätze (mit und ohne Satzzeichen)

	A1 o Sz	A 2 o Sz	A1 m Sz	A2 m Sz
A1 o Sz	1			
A 2 o Sz	0,36	1		
A1 m Sz	0,82	0,32	1	
A2 m Sz	0,34	0,85	0,53	1

LG1 Korrelationen Aufsätze (mit und ohne Satzzeichen) – Diagramm



Vergleicht man nun die die Korrelationskoeffizienten aller Arbeiten dieser Gruppe, so ergeben sich, die höchsten Korrelationswerte zwischen den Aufsätzen „für sich“, d. h. jeweils mit und ohne Einbeziehung der Satzzeichen.

LG1 Korrelationen insgesamt

	D1	D2	A1 o Sz	A 2 o Sz	A1 m Sz	A2 m Sz
D1	1					
D2	0,78	1				
A1 o Sz	0,70	0,53	1			
A 2 o Sz	0,70	0,81	0,36	1		
A1 m Sz	0,71	0,52	0,82	0,32	1	
A2 m Sz	0,69	0,80	0,34	0,85	0,53	1

Schließlich sei noch ein Phänomen betrachtet, das mit Hilfe der Berechnung der so genannten Standardabweichung in den Blick kommen kann. Dabei handelt es sich um ein Maß der Dispersion der Werte in einer Gruppe, d. h. die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert, die sich für die erhobenen Daten ergibt. Je größer ein Wert ist, desto weiter liegen die Fehlerprozentwerte der Lerngruppe im einschlägigen Bereich auseinander. Bei geringerem Wert ist die Streuung weniger weit. Für die Lerngruppe 1 ergibt sich folgendes Bild:

LG1 Standardabweichungen

D1	D2	A1 o Sz	A 2 o Sz	A1 m Sz	A2 m Sz
4,57	3,74	2,67	2,13	3,82	4,22

Die Werte zeigen, dass in den Diktaten die Fehlerwerte breiter gestreut sind als in den Aufsätzen. Innerhalb der Aufsätze wird die Streuung größer, bezieht man die Bewältigung der Interpunktion mit ein. Dies gibt einen ersten Aufschluss über die Homogenität bzw. Heterogenität der Lerngruppe in einem bestimmten Bereich, der auf diese Weise noch einmal differenziert werden kann: Größere Unterschiede bestehen demnach in den Diktaten und im Bereich der Interpunktion als in den Aufsätzen, wenn nur die Orthographie im engeren Sinne betrachtet wird.

Lerngruppe 2

Bei dieser Gruppe handelt es sich um eine 5. Klasse eines Gymnasiums mit insgesamt 31 Schülerinnen und Schülern. Von 22 Schülerinnen und Schülern liegen jeweils zwei Aufsätze und zwei Diktate vor. Sie wurden in folgender zeitlicher Reihenfolge abgefasst: D1: 07.02.2006; A1: 08.02.2006; A2: 21.02.2006; D2: 03.03.2006. Auch hier wurden zunächst die Aufsätze ohne Interpunktionsverstöße gewertet. Als Erstes seien die Fehlerwerte betrachtet. Der höchste Mittelwert mit 9,65 wie auch der höchste einzelne Fehlerwert mit 18,11 findet sich bei dieser Lerngruppe im Diktat D2.

LG2/Kerngruppe Werte in Diktaten und Aufsätzen (ohne Satzzeichen)

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz
Mittelwert	9,19	9,65	3,46	5,92
Maximum	14,40	18,11	7,22	12,43
Minimum	0,78	2,17	0,82	1,54

Lediglich zwei Kinder haben ihren höchsten Fehlerwert in einem ihrer Aufsätze, und zwar im Aufsatz A2. Zwanzig Kinder haben in einem der Diktate ihren höchsten Fehlerwert. Ihren niedrigsten Wert hingegen haben 21 Kinder im Aufsatz (20 Kinder in A1 o Sz und ein Kind in A2 o Sz). Nur ein Kind schreibt prozentual die wenigsten Fehler im Diktat, in diesem Fall im Diktat D1. Setzt man die Fehlerprozentwerte in Diktaten und Aufsätzen miteinander in Beziehung, so ergibt sich folgendes Bild: Am höchsten korrelieren die beiden Diktate miteinander, allerdings auch nur mit einer mittleren Größe. Noch im Mittelfeld, wenn

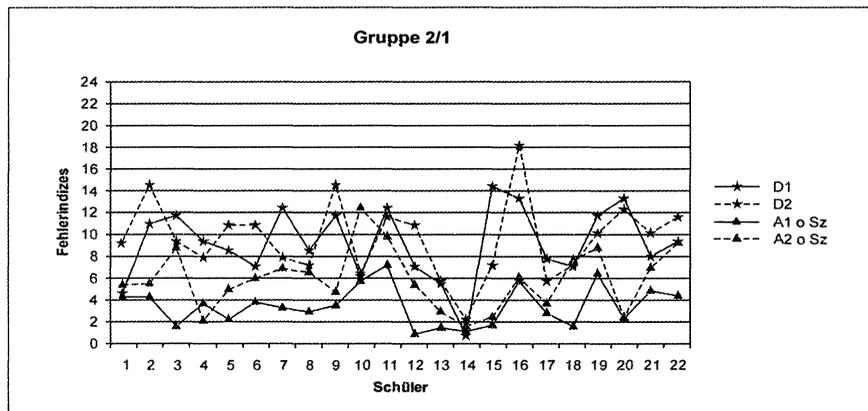
auch etwas geringer korrelieren die beiden Aufsätze, die allerdings in den einzelnen Fehlerindizes der Kinder weit auseinander liegen. Gering korrelieren hingegen die in unmittelbarer zeitlicher Folge geschriebenen Texte D1 und A1, sehr gering die Diktate mit dem Aufsatz A2.

LG2/Kerngruppe Korrelationen Diktate/Aufsätze (ohne Satzzeichen)

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz
D1	1			
D2	0,60 (mittel)	1		
A1 o Sz	0,30 (gering)	0,44 (gering)	1	
A2 o Sz	0,13 (sehr gering)	0,19 (sehr gering)	0,59 (mittel)	1

Dabei ist zu bemerken, dass der Aufsatz A1 in häuslicher Arbeit geschrieben wurde und möglicherweise Korrekturleistungen durch andere (Eltern, Geschwister, Rechtschreibhilfen) vorgenommen wurden, womit auch die Tatsache zusammenhängen kann, dass hier kein Kind seinen höchsten und 21 Kinder ihren niedrigsten Fehlerwert haben. Die Chancen einer Auswirkung des Diktatschreibens auf die Rechtschreibleistungen im Aufsatz erscheinen so bescheiden gering.

LG2/Kerngruppe Korrelationen Diktate/Aufsätze (ohne Satzzeichen) - Diagramm



Berücksichtigt man die Interpunktion, verändern sich die Fehlerindizes einzelner Kinder beträchtlich, was auf die Gesamtwerte der Gruppe durchschlägt.

LG2/Kerngruppe Werte in Diktaten und Aufsätzen (mit Satzzeichen)

	D1	D2	A1 m Sz	A2 m Sz
Mittelwert	9,19	9,65	6,74 [3,46 A1 o Sz]	10,85 [5,92 A2 o Sz]
Maximum	14,40	18,11	15,94 [7,22 A1 o Sz]	22,93 [12,43 A2 o Sz]
Minimum	0,78	2,17	2,18 [0,82 A1 o Sz]	4,72 [1,54 A2 o Sz]

Der höchste Fehlerprozentwert ergibt sich nun mit einem Wert von 22,93 für den Aufsatz A2 m Sz. 11 weitere Kinder bekommen dann im Aufsatz ihre

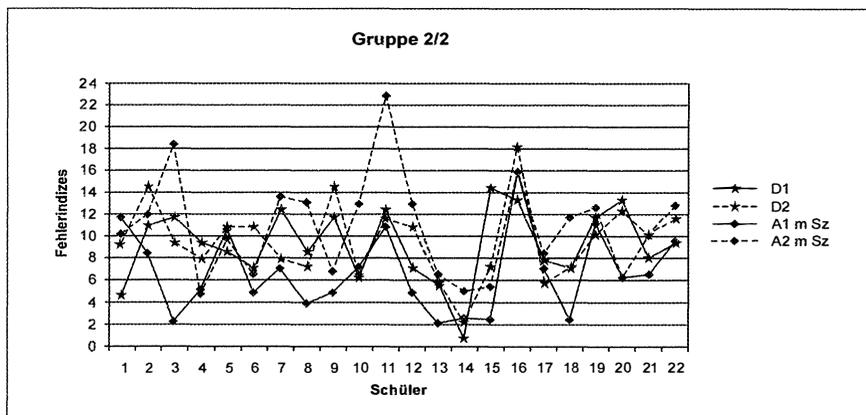
höchsten Fehlerprozentwerte, d. h. für insgesamt 13 von 22 Kindern zeigt sich der höchste Fehlerquotient im Aufsatz, wenn man die Zeichensetzung mit veranschlagt. Dies betrifft jedoch nahezu ausschließlich den Aufsatz 2: Kein Kind hat im Aufsatz A1 ohne Sz seinen höchsten Wert und nur ein Kind in Aufsatz A1 mit Sz. Auch für den Bereich der Interpunktion zeigt sich damit für den Aufsatz A1 ein anderes Schreibverhalten. Ferner verschieben sich die niedrigsten Werte in den Leistungserhebungen: Wenn die Aufsätze mit Satzzeichenverstößen gewertet werden, kommt es bei 7 Kindern, zu Verlagerungen, so dass damit in den Diktaten bei 8 und in den Aufsätzen bei 14 Kindern der niedrigste Fehlerprozentwert auftritt. Sowohl die Korrelationskoeffizienten als auch die Korrelationsverhältnisse ändern sich, wenn man die Zeichensetzung mit in die Wertung einbezieht.

LG2/Kerngruppe Korrelationen Diktate/Aufsätze (mit Satzzeichen)

	D1	D2	A1 m Sz	A2 m Sz
D1	1			
D2	0,60 (mittel)	1		
A1 m Sz	0,27 (gering) [0,30 A1 o Sz]	0,61 (mittel) [0,44 A1 o Sz]	1	
A2 m Sz	0,33 (gering) [0,13 A2 o Sz]	0,34 (gering) [0,19 A2 o Sz]	0,43 (gering) [0,59 A2 o Sz]	1

Den höchsten Korrelationskoeffizienten weist D2/A1 m Sz auf; allerdings unterscheidet sich dieser Koeffizient nur wenig von dem zwischen den beiden Diktaten, die am höchsten korrelieren, wenn man für den Aufsatz die Zeichensetzung nicht berücksichtigt. Die Korrelationen zwischen dem Aufsatz A2 und den Diktaten erhöhen sich, was für A1 jedoch nicht der Fall ist. Die Korrelation zwischen den Aufsätzen verringert sich unter Einbeziehung der Interpunktion.

LG2/Kerngruppe Korrelationen Diktate/Aufsätze (mit Satzzeichen) – Diagramm



Das Diagramm veranschaulicht die Verhältnisse noch einmal. Insgesamt gesehen bleiben die Korrelationen gering; nur die Koeffizienten D1/D2 und A1/D2 weisen einen mittleren Wert auf. Damit bestätigt sich, was bereits ohne die Wertung der Satzzeichen der Fall war. Eine geringe Korrelation zwischen den Fehlerprozentwerten in Diktat und Aufsatz gibt keinen Anlass zu vermuten, es könne sich über das Diktat die Orthographieleistung im Aufsatz verbessern.

Höhere Korrelationen weisen jedoch die Fehlerquotienten der Aufsätze mit und ohne Einbeziehung der Satzzeichen auf. Besonders die hohen Korrelationswerte zwischen A1 mit und ohne Satzzeichen gewertet von 0,73 und A2 mit und ohne Satzzeichen gewertet von 0,76 fallen auf.

LG2/Kerngruppe Korrelationen insgesamt

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz	A1 m Sz	A2 m Sz
D1	1					
D2	0,60	1				
A1 o Sz	0,30	0,44	1			
A2 o Sz	0,13	0,19	0,59	1		
A1 m Sz	0,27	0,61	0,73	0,32	1	
A2 m Sz	0,33	0,34	0,47	0,76	0,43	1

Wie auch bei Lerngruppe 1 ergeben sich die höchsten Korrelationswerte innerhalb eines Aufsatzes mit und ohne Zeichensetzung gerechnet. Die Zeichensetzung schafft demnach zusätzliche Probleme und steht im Zusammenhang mit den Orthografiefertigkeiten beim Aufsatzschreiben. Dies ist verständlich, denn es muss ja eigenständig formuliert und die Syntax erfasst werden. Diese spielt ihrerseits wiederum eine Rolle für bestimmte Orthographieerscheinungen, wozu insbesondere die Großschreibung und die Unterscheidung von Pronomen/Artikel *das* und Konjunktion *dass* gehören. Interessant ist eine weitere Beobachtung. Zwar liegen vier Dokumente nur von 22 Kindern dieser Lerngruppe vor, doch haben an den einzelnen Erhebungen jeweils mehr Kinder teilgenommen:

LG2 Beteiligte Kinder (Vollgruppe)

Erhebung	D1	D2	A1	A2
Anzahl	31	28	27	27

Bezieht man alle jeweils vorliegenden Dokumente in eine Werteübersicht mit ein, so ergibt sich das folgende Bild. Die Werte auf der Grundlage der Arbeiten von 22 Kindern sind zum Vergleich in Klammern gesetzt.

LG2/Vollgruppe Werte in Diktaten und Aufsätzen (mit und ohne Satzzeichen)

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz	A1 m Sz	A2 m Sz
Mittelwert	8,79 (9,19)	9,65 (9,65)	3,50 (3,46)	5,77 (5,92)	6,75 (6,74)	10,34 (10,85)
Maximum	17,96 (14,40)	20,28 (18,11)	7,22 (7,22)	12,43 (12,43)	15,94 (15,94)	22,93 (22,93)

Minimum	0,78 (0,78)	2,17 (2,17)	0,82 (0,82)	1,54 (1,54)	2,18 (2,18)	4,34 (4,72)
---------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Es ist eine bekannte Tatsache, dass es von der Lerngruppe abhängt, ob eine Leistungserhebung gut oder weniger gut „ausfällt“.¹⁶ Zwar zeigen sich in den Durchschnittswerten, den maximalen und minimalen Fehlerindizes nur geringfügige Unterschiede zwischen der Kerngruppe von 22 Kindern und der jeweiligen Vollgruppe. Bei Kenntnis der einzelnen Schülerarbeiten kann man allerdings feststellen, dass beispielsweise in den beiden Diktaten jeweils dasselbe Kind den höchsten Fehlerprozentwert hat und nicht zur Kerngruppe gehört, d. h. in wenigstens einer der anderen Leistungserhebungen gefehlt hat – es betrifft hier den zweiten Aufsatz A2. Andererseits gehört derjenige nicht zur Kerngruppe, der im zweiten Aufsatz A2 mit Satzzeichenverstößen gewertet den niedrigsten Wert erreicht hat. Bezieht man zunächst die Interpunktion nicht mit ein, so bleibt auch für die Vollgruppe – wie für die Kerngruppe – der höchste Fehlerprozentwert beim zweiten Diktat D2, allerdings nunmehr mit einem Wert von 20,28. Drei Kinder (gegenüber zwei der Kerngruppe) haben ihren höchsten Fehlerwert in einem der Aufsätze, so lange man die Interpunktion nicht rechnet, und 28 haben unter dieser Voraussetzung ihren höchsten Fehlerprozentwert im Diktat (14 in D1 und 14 in D2) – dies gegenüber 20 in der Kerngruppe. Ihren niedrigsten Fehlerindex haben in der Vollgruppe 29 Kinder im Aufsatz und nur zwei Kinder im Diktat.

Bezieht man die Satzzeichenbewältigung mit ein, so ergibt sich – wie für die Kerngruppe auch – der höchste Fehlerprozentwert mit einem Wert von 22,93 im zweiten Aufsatz A2 m Sz. Jetzt haben allerdings 19 Kinder von 31 den höchsten Fehlerprozentwert im Aufsatzbereich, und zwar 3 Kinder im ersten Aufsatz A1 und 16 im zweiten Aufsatz A2. Wieder fällt die Besonderheit bei A1 auf, der in häuslicher Arbeit geschrieben wurde. Ferner gibt es Verlagerungen für 10 Kinder, die im Aufsatz ohne Berücksichtigung der Satzzeichen ihren niedrigsten Wert hatten, auf das Diktat, wenn im Aufsatz die Satzzeichenverstöße gezählt werden, so dass nun 12 Kinder ihren niedrigsten Fehlerprozentwert in einem Diktat haben; 19 Kinder haben auch mit Berücksichtigung der Satzzeichenprobleme ihren niedrigsten Fehlerprozentwert im Aufsatz. Die Korrelationsverhältnisse bleiben im Wesentlichen erhalten, auch wenn sich die Koeffizienten etwas verändern. Am höchsten korrelieren die Fehlerwerte in einem Aufsatz mit und ohne Satzzeichen gewertet und vergleichsweise hoch korrelieren auch die Diktate miteinander.

16 Diese Tatsache hat einst dazu geführt, dass Georg Rasch (Rasch 1980) eine andere Art der Skalierung erdacht hat, die im Laufe der Zeit zunehmend verfeinert wurde. Sie beruht nicht auf Durchschnittswerten von Punkten oder Fehlern, sondern auf Wahrscheinlichkeiten, mit denen „Items“ gelöst bzw. nicht gelöst werden.

LG2 Korrelationen bei unterschiedlicher Zahl von Arbeiten

	D1	D2	A1 o Sz	A2 o Sz	A1 mit Sz	A2 mit Sz
D1	1,00					
D2	0,72	1,00				
A1 o Sz	0,27	0,38	1,00			
A2 o Sz	0,15	0,22	0,57	1,00		
A1 mit Sz	0,32	0,56	0,77	0,30	1,00	
A2 mit Sz	0,37	0,37	0,49	0,75	0,45	1,00

Schließlich sei noch die Dispersion in den Diktaten und den Aufsätzen festgestellt und die Werte miteinander verglichen.

LG2 Standardabweichungen

	D1	D2	A1 o Sz	A1 mit Sz	A2 o Sz	A2 mit Sz
Kerngruppe	3,28	3,42	1,76	3,62	2,74	4,49
Vollgruppe	3,50	3,97	1,77	3,61	2,54	4,30

Die Streuung der Fehlerprozentwerte in der Kerngruppe der 22 Kinder ist in den Diktaten weiter als in den Aufsätzen ohne Satzzeichen gezählt und geringer, wenn die Satzzeichen bei der Aufsatzwertung einbezogen werden. Werden alle Beteiligten einbezogen, so ergibt sich eine größere Dispersion in den Diktaten gegenüber dem Wert der Kerngruppe; für die Aufsätze gilt dies nicht: Die Tendenz besteht eher darin, dass die Fehlerprozentwerte etwas enger zusammenrücken, wenn auch die Unterschiede geringfügig sind. Dies bedeutet, dass diejenigen, die gefehlt haben, bei den Diktaten eher zur Heterogenität der Gruppe beitragen, bei den Aufsätzen jedoch nicht.

Lerngruppe 3

Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse eines Gymnasiums haben zeitnah ein Diktat und einen Aufsatz geschrieben. Jeweils 28 Arbeiten liegen vor.

LG3 Werte im Diktat und Aufsatz (ohne weitere Normverstöße)

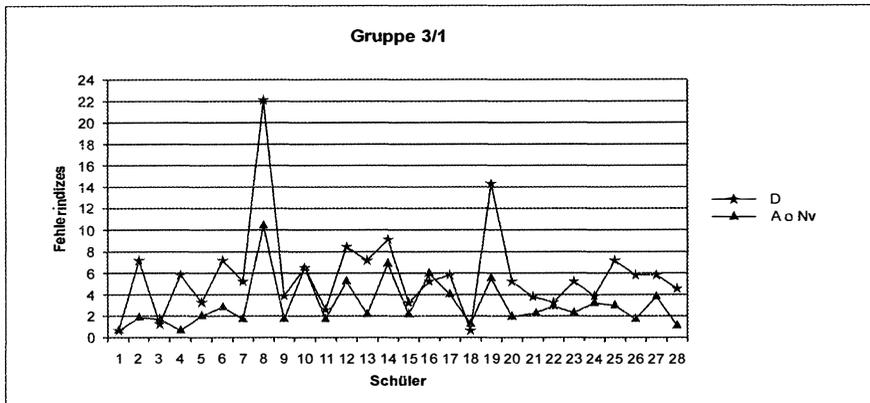
	D	A o Nv
Mittelwert	5,86	3,07
Maximum	22,07	10,37
Minimum	0,64	0,58

Die Bezeichnung *A o Nv* bezieht sich auf die Betrachtung der Orthographieleistung im engeren Sinn im Rahmen des geschriebenen Aufsatzes.¹⁷ Der höchste

¹⁷ Bei der Auswertung und Darstellung wurde etwas anders verfahren als in den übrigen Lerngruppen: Für den Aufsatz wurde einmal allein die Orthographie (*A o Nv*) bedacht, zum anderen wurden alle sprachlichen Irregularitäten einbezogen (*A m Nv*). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass diese Gruppe etwas anders unterrichtet wurde. Aufgrund kulturministerieller Vorgaben stellen Diktate im Deutschunterricht für sie keine schriftlichen Leistungserhebungen dar. Daher werden auch wenige Diktate geschrieben. In Aufsätzen wird grundsätzlich die gesamte Sprachrichtigkeit in die Note einbezogen.

Mittelwert wie auch der höchste einzelne Fehlerprozentwert findet sich bei dieser Gruppe im Diktat. Von den 28 Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe haben 24 ihren höchsten Fehlerprozentwert im Diktat und nur vier im Aufsatz, der allerdings im Vergleich zum jeweiligen Wert im Diktat nur geringfügig höher liegt. Ihre niedrigsten Fehlerindizes haben 24 Kinder im Aufsatz und 4 Kinder im Diktat. Aufsatz und Diktat korrelieren mit einem Koeffizienten von 0,79, d.h. verhältnismäßig hoch, was sich auch optisch anhand des Diagramms veranschaulichen lässt.

LG3 Korrelation Diktat/Aufsatz (ohne Normverstöße) – Diagramm



Sieht man sich nun die Gesamtfehlerzahl im Aufsatz an, d. h. bezieht man alle Bereiche sprachlicher Normierung wie Orthographie, Satzbau und Satzgrenzen, Morphologie, Verbktion, Wortbildung und Interpunktion ein, so ergibt sich die Möglichkeit weiterer Vergleiche. *A o Nv* bezeichnet die Werte für die Orthographieverstöße im Aufsatz, *A m Nv* die Werte für alle Normverstöße im selben Aufsatz, *D* die Orthographiefehler im Diktat.

LG3 Werte im Diktat und Aufsatz (mit Normverstößen)

	D	A o Nv	A m Nv
Mittelwert	5,86	3,07	4,81
Maximum	22,07	10,37	14,31
Minimum	0,64	0,58	1,33

Auch wenn man die Gesamtfehlerzahl im Aufsatz veranschlagt, bleibt in dieser Lerngruppe der höchste Mittelwert beim Diktat, ebenso der höchste einzelne Fehlerquotient eines Schülers. Das bedeutet, dass im Diktat prozentual gesehen mehr Fehler gemacht werden als im Aufsatz, selbst wenn man Orthographiefehler und weitere Normverstöße zusammen einbezieht. Acht weitere, und damit insgesamt 12 von 28 Kindern, haben allerdings ihren höchsten Fehlerwert im Aufsatz, wenn alle Verstöße gerechnet werden. Für 16 bleibt der höchste Fehler-