



Kapitel VIII Orthografiekompetenzen von Vierklässlerinnen und Vierklässlern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft

*Ilona Löffler, Ursula Meyer-Schepers,
Tobias C. Stubbe*

Die Messung der orthografischen Kompetenzen von 866 Vierklässlerinnen und Vierklässlern der Deutschen Gemeinschaft, deren erste Ergebnisse wir hier vorlegen, basiert auf dem theoretischen Verständnis, dass Orthografiekompetenz zur sozialkommunikativen Funktion eines jeden Schreibprodukts dazu gehört. Die Einsicht in die kommunikative Funktion der Schrift, wie sie sich im Wissen um die grammatische Einheit Wort und seiner Formenwelt, in der vollständigen schriftlichen Wiedergabe von Wörtern in Sätzen in einzellautlichen Wortsegmenten im Wort, in der Isomorphie der zeitlichen Reihenfolge gesprochener Lautzeichen mit der räumlichen Anordnung von Buchstabenfolgen niederschlägt, sind als Stufungen eines operativen Verfügens über die Konstruktionsprinzipien des Schreibens darstellbar.

1 Analyse der orthographischen Kompetenzen mit Hilfe von Kompetenzmodellen

Eingesetzt wurde die **gutschrift** | Kompetenzdiagnostik von Löffler/Meyer-Schepers (2006). Der hierfür verwendete Rechtschreibtest, ein Lückentext, bestehend aus 9 Sätzen mit 35 Testwörtern, ist in der Durchführung äußerst zeitökonomisch, die reine Diktierzeit beträgt 20 Minuten +/- 5 Minuten. Die Testwörter wurden nach schriftlogischen Gesichtspunkten ausgewählt, deren Wortsinn (z.B. Fernsehprogramm oder Sonnenschutzmittel) Schülern und Schülerinnen 4. Klassen bekannt sein dürfte. Das Testinstrument erlaubt eine quantitative und eine qualitative Auswertung, wobei die qualitative Auswertung auf einem sprachwissenschaftlich begründeten Modell der Schriftkompetenz fußt, mit dessen Hilfe bereits 2001 in IGLU-E die Rechtschreibkompetenzen erfasst wurden.

Das Modell der Schriftkompetenz

Es handelt sich um ein 2-Fähigkeiten- und 2-Ebenenmodell für die Jahrgangsstufen 1 bis 4¹. Die Globalkategorie „Rechtschreibfähigkeit“ wird hier in eine phonographische und eine grammatische Fähigkeit differenziert, die sodann in ihrem elementaren und erweiterten Fähigkeitsniveau modelliert werden. Die Niveaubestimmung wird im Modell den schulischen Jahrgangsstufen zugeordnet, da Schriftkompetenz hauptsächlich im Unterricht erworben wird:

¹ Von Löffler&Meyer-Schepers war das Kompetenzmodell für die erste bis vierte Jahrgangsstufe konzipiert worden. Auf Grund der Ergebnisse in IGLU-2001 wurde jedoch der Erwerbszeitraum für bestimmte Rechtschreibphänomene der erweiterten grammatischen Kompetenzen des Modells in die fünfte und sechste Jahrgangsstufe ausgeweitet.

Die elementaren Kompetenzen sollten in der 1. und 2. Klasse sicher erworben sein und die erweiterten Kompetenzen in den Jahrgangsstufen 3 bis 4.

Die phonographischen und grammatischen Kompetenzen

Mit „phonographischer“ Kompetenz ist die Verschriftung des relevanten Lautbestands einer Sprache gefasst. Schüler/innen mit phonographischen Kompetenzen auf elementarer Ebene verschriften die einfachen Laut-Buchstaben-Zuordnungen einschließlich bestimmter Modifikation sicher. Schriftkompetenzen auf erweiterter Stufe sind in der Lage, Schreibaufgaben mit höherem Anforderungsniveau zu bewältigen wie die Kennzeichnung von Kürze bzw. Länge des Akzentvokals im Wort mit Dopplungs- und Dehnungszeichen, sofern es gefordert ist.

Unter die „grammatische“ Kompetenz fallen alle Verschriftungen von Wortbestandteilen jenseits der Orientierung am Lautprinzip. Auch für die grammatische Kompetenz wird eine Zweiteilung in „elementar“ und „erweitert“ an- und vorgenommen: so im Bereich der Morphemkonstanz (Umlaut/Verschlusslaut elementar und erweitert sowie die Ableitung des silbenanlautenden h und ß nach Langvokal) oder Großschreibung (Schreibung von konkreten Nomen vs. abstrakte Nomen/Nominalisierungen).

Die Kompetenzstufen

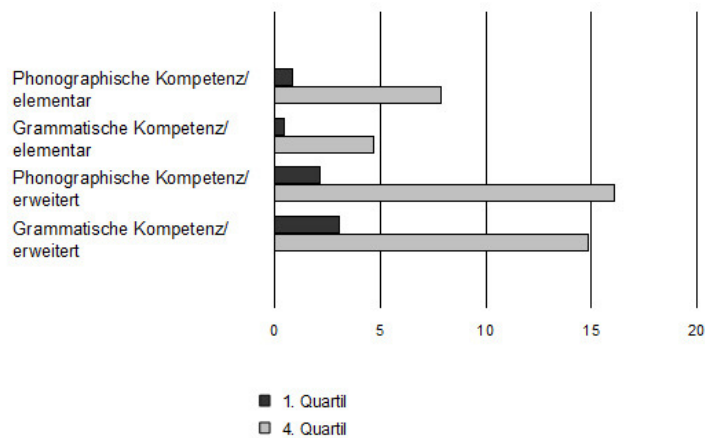
Für die Aufgliederung in zwei Niveaustufen wurden die Zusammenhänge des Schriftsystems vom Standpunkt des Sprachbenutzers aus beurteilt: Welche einfachen bis komplizierten Operationen hat er beim Schreiben, gemessen an der Komplexität der jeweiligen Sprach-einheiten, auszuführen? Mit elementaren Kompetenzen können Schreibaufgaben mit geringem Schwierigkeitsgrad bewältigt werden, mit erweiterten Kompetenzen Aufgaben mit höherem Anforderungsniveau.

Ergebnisse zur Orthografiekompetenz

Während beim größten Teil der Viertklässler – wir führen hier und im Folgenden zur Veranschaulichung die Leistungsdifferenzen zwischen 1. und 4. Quartil vor - die elementaren Schriftkompetenzen, wie sie bis Ende der 2. Klasse erwartet werden, gut ausgeprägt sind, hat das 4. Quartil noch größere Schwierigkeiten mit Rechtschreibphänomenen, deren Anforderungsniveau durch elementare phonographische und grammatische Kompetenzen bewältigbar sind. Die Balken in der Abbildung VIII.01 zeigen Defizite (Fehlermittelwerte) in der Kompetenzentwicklung. Hinzu treten ausgeprägte Defizite in den Domänen der erweiterten Kompetenzen. Zu den erweiterten grammatischen Kompetenzen zählen wir die satzinterne Großschreibung von abstrakten Nomen und Nominalisierungen und Schreibungen, die durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Wortbildung und Wortarten und ihren Flexionen (Deklination, attribuerende Endungen) erreicht werden können. Sodann das Gebiet der Ableitung, des silbenanlautenden h, der Schreibung <ß> vs. <s> und der in Fällen der Auslautverhärtung verlangten Schreibweise <b-p, d-t, g-k>.

Zwar weisen auch Schülerinnen und Schüler des oberen Quartils noch Unsicherheiten in den erweiterten Kompetenzen auf. Aber die geringere Anzahl und der Fehlertypus zeigen, dass sie auf einem guten Weg sind. Schülerinnen und Schüler des 4. Quartils weisen hinsichtlich Fehlermenge und –profil keine zufriedenstellende Orthografiekompetenz auf: Sie sind einerseits nicht in der Lage, rechtschriftliche Anforderungen wie sie auf der erweiterten Stufe der Orthografiekompetenz erwartet werden, zu bewältigen, andererseits sind sie auch bei einfachen Phonem-Graphem-Korrespondenzen und Modifikationen noch unsicher.

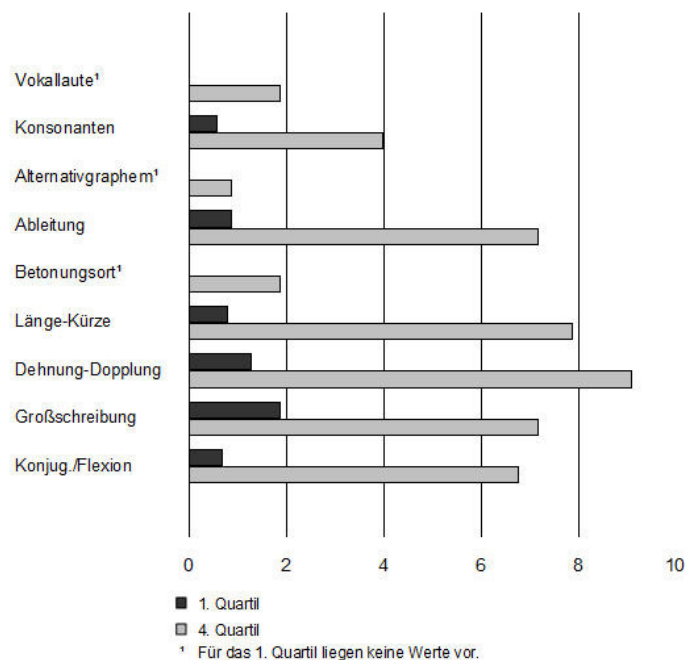
Abbildung VIII.01 Defizite in der Kompetenzentwicklung bei dem 1. und 4. Quartil



Diese unzureichende Kompetenzentwicklung zeigt sich in einem spezifischen Fehlerbild: Fehlerarten, die auf mangelnde erweiterte grammatische oder phonographische Fähigkeiten verweisen, stehen neben solchen, die den mangelnden Entwicklungsstand der elementaren Fähigkeiten dokumentieren.

Wie in Abb. VIII.02 abzulesen ist, zeigt sich eine gute Entwicklung der orthografischen Kompetenzen nicht nur in der Reduktion der Anzahl der Rechtschreibfehler, sondern auch in einer Reduktion der Anzahl der Fehlerquellen (vgl. 1. Quartil). Umgekehrt ist die Verunsicherung schwächerer Rechtschreiber nicht nur an ihrer großen Fehleranzahl ablesbar, sondern vor allem an der Vielzahl der Fehlerquellen, die sich ihnen pro Wort eröffnen.

Abbildung VIII.02 Fehlerquellen bei 1. und 4. Quartil



2 Deskriptive Analysen zur Wortfehleranzahl

Im Folgenden soll als einfacher Indikator für die Orthografiekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft die Anzahl der Wortfehler betrachtet werden. Vier Kinder (0,5 %) schreiben alle Worte korrekt und acht Schülerinnen und Schüler (0,9 %) machen nur einen einzigen Fehler. Mehr als 30 Wortfehler (bei insgesamt 35 Worten) machen 19 Kinder (2,2 %). Die mittlere Fehleranzahl beträgt 14,3 bei einer Standardabweichung von 7,5.

Für die weiteren Analysen wurde die Wortfehlerskala in Quartile zerlegt (vgl. Tab. VIII.1). Dem ersten Quartil gehören diejenigen Viertklässlerinnen und Viertklässler an, die in maximal acht Worten einen Fehler gemacht haben. Neun bis 13 Wortfehler entsprechen dem zweiten Quartil und 14 bis 19 Wortfehler dem dritten. Schülerinnen und Schüler, die auf Wortebene mindestens 20 Fehler gemacht haben, gehören dem vierten Quartil an.

Tabelle VIII.1: Aufteilung der Orthografiekompetenz (Anzahl Wortfehler) in Quartile

	Anzahl der Wortfehler	Anteil in Prozent
1. Quartil	0 bis 8	24,5
2. Quartil	9 bis 13	25,1
3. Quartil	14 bis 19	26,2
4. Quartil	20 oder mehr	24,2

Theoriekonform besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Orthografie- und der Lesekompetenz der Kinder (vgl. Tab. VIII.2). Schülerinnen und Schüler, die dem ersten Quartil der Wortfehlerskala angehören weisen mit 567 Punkten eine signifikant höhere Lesekompetenz auf als diejenigen, die den übrigen Quartilen angehören. Entsprechend scheiden die Kinder aus dem vierten Quartil im Lesekompetenztest mit 500 Punkten signifikant schlechter ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit einer höheren Orthografiekompetenz.

Tabelle VIII.2: Der Zusammenhang zwischen Orthografiekompetenz und Lesekompetenz – Mittlere Lesekompetenz in den Quartilen der Wortfehlerskala

	Lesekompetenz		
	M	(SE)	SD
1. Quartil	567	(4,9)	49
2. Quartil	536	(4,4)	53
3. Quartil	522	(4,4)	53
4. Quartil	500	(4,2)	55

In Kapitel V.1 hat sich gezeigt, dass die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft im internationalen Vergleich am geringsten ausfällt. Hinsichtlich der Orthografiekompetenz der Kinder ergibt sich ein anderes Bild (vgl. Tab. VIII.3). Während nur 20,6 Prozent der Jungen weniger als 9 Wortfehler machen (1. Quartil), gelingt dies 28,7 Prozent der Mädchen. Entsprechend macht fast jeder

dritte Junge mindestens 20 Fehler (4. Quartil) und nur jedes fünfte Mädchen. Die mittlere Fehleranzahl ist bei den Jungen mit 15,4 signifikant höher als bei dem Mädchen mit 13,0. Im Bereich Orthografie gelingt es der Primarschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft offensichtlich nicht ganz so gut, Differenzen zwischen den Geschlechtern zu minimieren.

Tabelle VIII.3: Der Zusammenhang zwischen Orthografiekompetenz und Geschlecht (Angaben in Zeilenprozent)

Geschlecht	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil	4. Quartil
Mädchen	28,7	26,8	25,8	18,6
Jungen	20,6	23,5	26,6	29,3

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds der Viertklässlerinnen und Vierklässler ergeben sich auf Grund der relativ großen Standardfehler keine signifikanten Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen hinsichtlich ihrer mittleren Fehleranzahl. Allerdings schneiden Kinder, die in Deutschland und deren Eltern beide in Belgien oder Deutschland geboren wurden, nominell am besten ab (13,1 Fehler) und Kinder, die nicht in Belgien oder Deutschland geboren wurden, am schlechtesten (16,8 Fehler). Betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Quartile der Wortfehlerskala (vgl. Tab. VIII.4), zeigt sich, dass Kinder, die in Deutschland und deren Eltern in Belgien oder Deutschland geboren wurden, im ersten Quartil deutlich überrepräsentiert sind, aber gleichzeitig im dritten und vierten Quartil durchschnittlich stark vertreten sind. Viertklässlerinnen und Viertklässler, die nicht in Belgien oder Deutschland geboren wurden, sind sowohl in der Gruppe mit sehr hoher Orthografiekompetenz (1. Quartil) unterrepräsentiert als auch in der Gruppe mit sehr geringer Orthografiekompetenz (4. Quartil) überrepräsentiert. Der Grund für das relativ gute Abschneiden der in Deutschland geborenen Kinder lässt sich zum einen durch den überdurchschnittlichen sozialen Status der Familien aus Deutschland erklären und möglicherweise auch durch die Tatsache, dass in belgischen Familien häufig Dialekte gesprochen werden (vgl. Kap. V.2).

Tabelle VIII.4: Der Zusammenhang zwischen Orthografiekompetenz und Migrationshintergrund (Angaben in Zeilenprozent)

Migrationshintergrund	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil	4. Quartil
Kind in Belgien geboren; beide Elternteile in Belgien oder Deutschland geboren	23,7	27,1	25,6	23,7
Kind in Belgien geboren; mindestens ein Elternteil nicht in Belgien oder Deutschland geboren	22,9	25,0	33,3	18,8
Kind in Deutschland geboren; beide Elternteile in Belgien oder Deutschland geboren	35,1	18,2	23,6	23,0
Kind in Deutschland geboren; mindestens ein Elternteil nicht in Belgien oder Deutschland geboren	26,3	18,4	36,8	18,4
Kind nicht in Belgien oder Deutschland geboren	14,3	31,0	16,7	38,1

Die in der Deutschsprachigen Gemeinschaft im internationalen Vergleich auffallend geringe Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz wurde in Kapitel VI ausführlich diskutiert. Auch bei der Orthografiekompetenz lassen sich keine großen Unterschiede zwischen den EGP-Klassen feststellen. Die mittlere Wortfehlerzahl liegt zwischen 12,3 in der unteren Dienstklasse und 15,3 bei den Selbstständigen, wobei auch nur die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen signifikant ist. Auch bei Betrachtung der Quartile (vgl. Tab. VIII.5) zeigen sich nur relativ geringe Unterschiede zwischen den sozialen Lagen.

Tabelle VIII.5: Der Zusammenhang zwischen Orthografiekompetenz und sozialer Herkunft (Angaben in Zeilenprozent)

Höchste EGP-Klasse im Haushalt	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil	4. Quartil
Obere Dienstklasse (I)	30,8	24,9	26,6	17,8
Untere Dienstklasse (II)	33,3	25,7	23,8	17,1
Routinedienstleistungen (III)	25,4	28,4	29,9	16,4
Selbstständige (IV)	19,8	22,1	32,6	25,6
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	26,4	25,7	23,6	24,3
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	22,2	25,9	27,8	24,1

3 Ein Vergleich mit IGLU Deutschland 2001

14 der 35 Testwörter wurden auch schon bei IGLU Deutschland 2001 eingesetzt, so dass an dieser Stelle ein erster Vergleich mit der Orthografiekompetenz der deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässler möglich ist.² In Tabelle VIII.6 sind getrennt für die Schülerinnen und Schüler aus IGLU Belgien und IGLU Deutschland 2001 die Anteile der Falschreibungen für die 14 Ankerwörter dargestellt, sowie die Differenz zwischen diesen beiden Prozentangaben. Es zeigt sich, dass vier Worte den Viertklässlerinnen und Viertklässlern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft substanziell (mehr als fünf Prozentpunkte Differenz) leichter fallen als denen in Deutschland: „Kälte“, „schließlich“, „fließt“ und „ruhig“. Ein substanzieller Vorteil für die Kinder aus Deutschland zeigt sich hingegen nur bei dem Wort „ölig“, wobei diese Differenz mit 20 Prozentpunkten auch besonders groß ausfällt.

Tabelle VIII.6: Orthographiekompetenzen der Viertklässlerinnen und Viertklässler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft und in Deutschland im Vergleich (Anteil Falschreibungen in Prozent)

	IGLU Belgien	IGLU Deutschland 2001	Differenz
Kälte	43	60	17
schließlich	36	48	12
fließt	47	59	12
ruhig	40	47	7

² Bei IGLU Deutschland 2006 wurden alle 35 Testwörter eingesetzt, allerdings ist ein Vergleich mit diesen Daten erst nach Veröffentlichung der entsprechenden Ergebnisse (Ende 2008) möglich.

empfindlich	56	61	5
Vorsicht	69	74	5
Nahrung	31	34	3
geblitzt	34	36	2
informieren	59	61	2
aufgepasst	45	45	0
Spaziergangs	68	68	0
verbrennt	51	49	-2
verdeckt	38	34	-4
ölig	64	44	-20

Bei den übrigen Worten finden sich keine substanziellen Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern aus der Deutschsprachigen Gemeinschaft und aus Deutschland, auch wenn sich tendenziell eine höhere Orthografiekompetenz in der Deutschsprachigen Gemeinschaft abzeichnet.

4 Fazit

Die Schriftkompetenzen der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe gehen weit auseinander. Während sich bei stärkeren Rechtschreibern Fehler „auf hohem Niveau“ finden, die von einer guten Kompetenzentwicklung auf erweiterter Stufe zeugen, schreiben rechtsschreibschwächere Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe nicht nur signifikant mehr Wörter falsch. Die qualitative Analyse ihrer Fehler zeugt unter kompetenzdiagnostischer Sicht von einer Kombination mangelhaft ausgebildeter elementarer phonographischer und grammatischer Kompetenzen. Diese Kombination von Fehlern aus allen Kompetenzstufen hatten wir bereits in IGLU Deutschland 2001 im untersten Quartil gefunden (Löffler&Meyer-Schepers, 2005). Zwar ist eine genauere Darlegung des orthografischen Kompetenzstandes im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht möglich und wir verweisen auf spätere Publikationen. Dennoch dürfte es deutlich geworden sein, dass die phonographischen und grammatischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler des 4. Quartils unter Berücksichtigung ihres ermittelten Ausprägungsniveaus in den 5. und 6. Klassen gezielt gefördert werden sollten.

Literatur

Löffler, I. / Meyer-Schepers, U.: **gutschrift** | Kompetenzdiagnostik (unveröffentlicht), Dortmund 2006

Löffler, I. / Meyer-Schepers, U.: *Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern*. In: Bos, W. e. a. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zum Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster 2005.