

## Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg

*Christian Pießnack & Adelbert Schübel*

### 1. Einleitung

Die große Mehrheit der Kinder, die aus der Schule entlassen werden, haben ihr Ziel im Deutschen bei weitem nicht erreicht. Sie sind weder imstande orthographisch richtig zu schreiben, noch grammatisch richtig zu sprechen (Lange 1910). Diese Meinung eines Volksschulrektors (1905) ist fast 100 Jahre alt. Die Industrie- und Handelskammer Saarbrücken klagt 1938 über die „oft bodenlose Orthographie“ ihrer Prüflinge (Ingenkamp 1967, S. 17).

Die Klagen sind aktueller denn je, trotz vielfach geänderter und vervollkommener Lehr- und Lernmethoden und trotz intensiven Übens in der Schule. Immer wieder wird von der Öffentlichkeit die Forderung an die Schule gestellt, endlich zu reagieren, um diesem Trend der sich ständig verschlechternden Leistungen Einhalt zu gebieten. Vielfach werden die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sogar aufgefordert, zu den alten, traditionellen Methoden des Rechtschreibunterrichts zurückzukehren. Aber die waren, wie die beiden Zitate zeigen, offensichtlich auch nicht besser.

Es scheint so, als ob die Klagen von Generation zu Generation weitergegeben werden. Die ältere Generation kritisiert die Leistungen der jeweils nachfolgenden.

Mit großer Regelmäßigkeit tauchen auch in der Gegenwart in den deutschen Medien Berichte und Untersuchungsergebnisse auf, die, wie z. B. die Berichte über die Eingangsprüfungen der IHK, den Verfall der Leistungen in Deutsch, insbesondere in der Rechtschreibung, dokumentieren sollen. Selbst in fachdidaktischen Zeitschriften sind solche Beiträge zu finden. „Immer mehr Schülerinnen und Schüler haben ausgeprägte Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben“, klagt Ingrid Nägele in ‚Praxis Deutsch‘ (2001, 166, S. 52). In dieser Situation ist zu fragen, ob es sich tatsächlich nur um eine Art Generationenkonflikt handelt oder ob die Problematik nicht viel komplexer gesehen werden muss. Letzteres scheint der Fall. Leistungsvergleiche über Generationen scheitern vielfach an der ungenügenden Berücksichtigung objektiver Vergleichsdaten (vgl. Brügelmann 2003, S. 72).

Wer die Leistungen von Gymnasiasten heute (ca. 35 – 50% eines Jahrgangs) mit denen von vor 50 Jahren (ca. 10-15% eines Jahrgangs) vergleichen will, steht vor großen forschungsmethodischen Schwierigkeiten in Bezug auf die Validität der Vergleichsdaten (vgl. hierzu auch Menzel 1985, S. 4). Berücksichtigung finden müssten auch die unterschiedlichen sprachlichen und medialen Anforderungen, die an Schüler früher und heute gestellt wurden bzw. werden. Diese Anforderungen waren noch nie so hoch wie gegenwärtig und sie werden wahrscheinlich kontinuierlich steigen. Und so könnte vermutet werden, dass sich auch das

Sprachvermögen der Heranwachsenden vermeintlich nicht verschlechtert, sondern sogar eher gesteigert hat. Auch der aktive und passive Wortschatz, der von der heutigen Generation beherrscht werden muss, hat sich beträchtlich geändert und um ein Vielfaches erweitert.

Berücksichtigt werden sollten auch die mit der kommunikativen Wende Ende der 60'er Jahre verbundenen Veränderungen im Hinblick auf die Ziele des Deutschunterrichts im Allgemeinen und des Rechtschreibunterrichts im Besonderen. An die Stelle des „guten Deutsch in Wort und Schrift“ rückte die „kommunikative Kompetenz“. Die systematische Rechtschreibschulung wurde zugunsten der Ausbildung einer komplexen sprachlichen Handlungsfähigkeit aufgegeben, d.h., die Rechtschreibung wurde in andere Lernbereiche integriert.

Die Rahmen(lehr)pläne weisen daher (in der Regel) bis heute den unteren Klassen die Rechtschreibung zu. Ab Klasse 9 findet, wenn überhaupt, zumeist nur eine punktuelle und sporadische Beschäftigung mit Orthographie statt. Und in Bezug auf Anforderungen an die grammatisch-orthographische Normrichtigkeit der Schülertexte muss erstaunlicherweise konstatiert werden, dass die Bewertungskriterien mit steigender Klassenstufe immer großzügiger werden.

Demgegenüber hält sich in einer breiten Öffentlichkeit die Hochschätzung orthographischer Kompetenz.

„Das unangemessen hohe Ansehen der Rechtschreibung hat mehrere Gründe. Sie hängt mit der Definition nationaler Identität durch die gemeinsame Sprache [...] ebenso zusammen wie mit der Erfahrung des ständigen Wandels aller Einrichtungen und Werte in der modernen Gesellschaft, die den Menschen angst macht und die sie sich deshalb umso fester an die Regeln klammern läßt, die sie unveränderbar wünschen“ (Eisenberg et al. 1994, S. 15).

Nicht selten wird das Niveau orthographischer Kompetenz – wir meinen damit die Realisierung einer sprachlichen Äußerung in einer vorher festgelegten Form, damit Schrift für Leser rekonstruierbar und deutbar wird (vgl. Hanke 2003, S. 791) – mit dem Grad der Intelligenz in Verbindung gebracht. Das mag auch ein Grund sein, weshalb Personalchefs deutscher Firmen Bewerbungen mit Rechtschreibfehlern in den meisten Fällen sofort aussortieren.

Außerdem sind orthographische Normen auf Grund fester Vereinbarungen in den meisten Fällen relativ gut nachprüfbar. Abgesehen von einigen Variantenschreibungen kann demzufolge nur auf „richtig“ oder „falsch“ entschieden werden. Das ist für Lehrende nicht unerheblich, weil die Einschätzung der Rechtschreibleistung einen „Hort der Objektivität“ (Eisenberg et al. 1994, S. 15) darzustellen scheint.

Damit diese Anmerkungen nicht missverstanden werden, wollen wir an dieser Stelle noch einmal betonen, dass wir die Ausbildung einer soliden Rechtschreibsicherheit für wichtig erachten. Orthographische Kompetenz ist nun einmal ein unerlässlicher Bestandteil, um an Schriftkultur mündig teilnehmen zu können, und die Einheitlichkeit der Rechtschreibung halten wir nach wie vor für ein wertvolles Kulturgut, für das es sich für alle Schreiber lohnt, Mühe aufzubringen, um eine gute Lesbarkeit der geschriebenen Texte zu gewährleisten.

## 2. Anliegen der Untersuchung

Wir wollen an Hand empirischer Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten der Frage nachgehen, ob die in der Einleitung beschriebenen Klagen über Rechtschreibleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler eine Berechtigung haben. Gleichzeitig soll auch über Ergebnisse einer kleineren Untersuchung zur Rechtschreibsicherheit von Achtklässlern informiert werden.

Hierzu wurden Abituraufsätze des Fachs Deutsch sowie Diktate und Aufsätze von Schülerinnen und Schülern der Klasse 8 hinsichtlich der orthographischen Fehler analysiert.<sup>1</sup> Es wird herauszustellen sein, in welchen Bereichen Fehlerschwerpunkte liegen und wie diese gedeutet werden können. Zudem wird aufzuzeigen sein, welchem Maß die orthographischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die die allgemeine Hochschulreife erreicht haben, insgesamt entsprechen. In diesem Zusammenhang bot sich auch im Rahmen des Möglichen an, erste vorsichtige Erkundungen über eine Internalisierung der neuen Rechtschreibung einzuholen.

Unsere Untersuchungen lehnen sich in ihrem Design im Wesentlichen an die repräsentative Analyse von Zimmermann & Riehme (1986) an, so dass Gegenüberstellungen möglich sind.

## 3. Zur Untersuchung von Zimmermann & Riehme

Zimmermann und Riehme wählten insgesamt 12.440 schriftliche Schülerarbeiten der Klassenstufen fünf bis zehn für ihre Studie aus.

Um das Gütekriterium der Objektivität zu gewährleisten, sollten Texte einbezogen werden, die zum einen dem Sprachgebrauch der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprachen und zum anderen Orthogramme in möglichst normaler Verteilung enthielten. Etwa ein Viertel der Arbeiten waren thematisch gebundene Aufsätze, die restlichen 75% Diktate, in denen die Lernenden „unausweichlich zur Bewältigung der vorgegebenen orthographischen Schwierigkeiten veranlaßt“ wurden. Die Aufsätze erwiesen sich hierbei als besonders geeignet, da sie der „realen kommunikativen Praxis am nächsten“ kommen (ebd., S. 9).

Bedingt durch die Größe der Stichprobe wurden insgesamt 2.241.042 Wörter analysiert und 105.000 Fehlschreibungen herausgefunden.

Im Kontext der Ergebnisse der Studie, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind, treffen Zimmermann & Riehme folgende Feststellungen. Für die Interpunktion muss konstatiert werden, dass diese „ausnahmslos in allen Klassenstufen an der Spitze“ steht. Als Ursachen werden hierfür angegeben, dass in den steigenden Klassenstufen immer kompliziertere syntaktische Strukturen verwendet werden

---

<sup>1</sup> Grundlage des hier veröffentlichten Beitrags sind drei Examensarbeiten, die an der Universität Potsdam im Zusammenhang der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache angefertigt wurden: Gerling (2003); Pießnack (2003) und Seidel (2002).

und eine ausreichende unterrichtliche Behandlung zu dieser Thematik noch nicht realisiert werden konnte (vgl. ebd., S. 11).

In der als Längsschnittuntersuchung angelegten Studie wurden von Zimmermann & Riehme – bezogen auf die einzelnen Klassenstufen – steigende, sinkende und gleich bleibende Fehlerhäufigkeiten herausgestellt:

- Steigende Fehlerhäufigkeiten bei der Interpunktion, der Getrennt- und Zusammenschreibung und dem Umgang mit das oder daß;
- sinkende Tendenzen bei der Bezeichnung von Vokalquantitäten und dem Umgang mit den Konsonanten b, d, g – p, t, k;
- keine Unterschiede bei dem Umgang mit der s-Schreibung.

Für die Veränderungen innerhalb der Längsschnittbetrachtungen benennen die Autoren verschiedene Gründe. So resultieren steigende Tendenzen aus der Tatsache, dass mit zunehmendem Alter die Denkleistungen komplexer werden und sich dies in komplexeren sprachlichen Äußerungen zeigt, wodurch die grammatisch-orthographischen Anforderungen zunehmen. Sinkende Tendenzen zeigen sich überall dort, wo die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter über mehr Sicherheit im Umgang mit dem sprachlichen Material verfügen. Gleichbleibende Fehlerhäufigkeiten treten dann auf, wenn der zunehmende Schwierigkeitsgrad parallel zur wachsenden Beherrschung verläuft (vgl. Zimmermann & Riehme 1986, S. 11).

Tabelle 1: Absoluter und relativer Anteil der Fehlerkategorien an der Gesamtzahl der Fehlschreibungen in der Studie von Zimmermann & Riehme (1986, S. 20)

<b>Fehlerkategorie</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
1. Interpunktion	26863	25,58
2. Phonem-Graphem-Beziehung	23423	22,31
3. Groß- und Kleinschreibung	17255	16,43
4. Elementare Fehler/ "Flüchtigkeitsfehler"	12060	11,49
5. Affixe, Flexionsformen	10533	10,03
6. Getrennt- und Zusammenschreibung	5198	4,95
7. Fremdwörter	4486	4,27
8. das - daß	4382	4,17
9. Silbentrennung	800	0,76
<b>Gesamt</b>	<b>105000</b>	<b>100,00</b>

In Bezug auf die Geschlechterspezifität geben Zimmermann & Riehme zu verstehen, dass die Mädchen durchgängig weniger orthographische Fehlschreibungen vollziehen als dies bei den Jungen der Fall ist. Anlässe für diese Erscheinung werden im unterschiedlichen Reifetempo zwischen Jungen und Mädchen in der Mittelstufe, im divergenten Sozialverhalten und ferner in der Leistungsprävalenz in sprachlichen und musischen Fächern angenommen (vgl. ebd. S. 13).

## 4. Unser Untersuchungsdesign

Ebenso wie in der Studie von Zimmermann & Riehme geht es in der vorliegenden Untersuchung um das Erfassen und Klassifizieren von verschiedenen Fehlerarten und deren Häufigkeiten. Beide Wissenschaftler machten bereits 1986 darauf aufmerksam, dass es nötig wäre, die orthographische Kompetenz von Erwachsenen zu untersuchen. Ihre Arbeit konnte dies nicht leisten. Sie hielten es jedoch für äußerst wichtig, die Orthographiekompetenz „nach Abschluß der systematischen muttersprachlichen Bildung und Erziehung“ zu untersuchen (vgl. ebd., S. 4). Seither ist auf diesem Gebiet wenig passiert, was einen wichtigen Anlass bot, eine Gruppe von älteren Schreiberinnen und Schreibern zu untersuchen. Dabei stützen wir uns auf die Tendenzen der neueren Forschung, welche die Auffassung vertritt, dass der Prozess der Herausbildung einer Rechtschreibkompetenz nicht in den ersten Schuljahren abgeschlossen wird. Vielmehr scheint es sich um eine Entwicklung zu handeln, bei der ein Ende kaum ausgemacht werden kann (vgl. Eisenberg & Feilke 2001, S. 12f.). So bilden sich erwachsene Schreiberinnen und Schreiber hinsichtlich ihrer Orthographieleistungen stets weiter, sofern in einem höheren Alter (viel) geschrieben wird. Daher kann bei der vorliegenden Untersuchung vermutet werden, dass bei den Abiturientinnen und Abiturienten keine vollständig ausgeprägte orthographische Kompetenz vorhanden ist.

Unsere Zielstellungen vertiefend betrachtend, soll es im Folgenden zuerst um das Auflisten der einzelnen Fehlerschwerpunkte gehen. Es interessiert vor allem, wie viele Fehler überhaupt gemacht wurden und wie sich die einzelnen Fehlerschwerpunkte relativ und absolut auf die Gesamtfehlerzahl verteilen. Darüber hinaus wird nach Ursachen für einzelne Fehlschreibungen zu fragen sein. Dies scheint gerade vor dem Hintergrund der Verbesserung der orthographischen Leistungen relevant zu sein. Des Weiteren soll ermittelt werden, welchem Maß die orthographischen Leistungen der Abiturientinnen und Abiturienten entsprechen. Allerdings verzichten wir auf einen detaillierten Vergleich zwischen den Schulen und zwischen den Geschlechtern.

### 4.1. Methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Analyse der orthographischen Leistungen angestrebt. In Bezug auf die quantitative Untersuchung sind vor allem Aspekte wie relative und absolute Häufigkeiten der einzelnen Fehlschreibungen an der Gesamtfehlerzahl oder die Fehlerquotienten zu nennen. Für den qualitativen Teil sind in erster Linie Aussagen zum Geschlecht und zur Schreibung verschiedener Orthogramme von Relevanz.

In Bezug auf den Kategorisierungsschlüssel fiel die Wahl auf eine gegenständlich-deskriptive Fehleraufschlüsselung (vgl. Riehme 1986, S. 54f.). Dabei fand eine weitgehende Orientierung am Kategoriensystem von Zimmermann &

Riehme statt. So wurden die neun Hauptfehlerschwerpunkte und deren weiterführende Differenzierung übernommen:

1. Interpunktion
2. Phonem-Graphem-Korrespondenz
3. Groß- und Kleinschreibung
4. Elementare Fehler und „Flüchtigkeitsfehler“
5. Wortbildung und Flexion
6. Getrennt- und Zusammenschreibung
7. Fremdwörter
8. Schreibung von das – dass
9. Worttrennung am Zeilenende

Bedingt durch den Materialkorpus und die Fehler, die darüber hinaus aufgetreten sind, wurde eine zehnte Kategorie hinzugefügt:

10. Sonstige Fehler

#### ***4.2. Die Untersuchungsgruppe der Abiturientinnen und Abiturienten***

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 333 Schülern (250 weiblichen, 83 männlichen) zusammen, die in den Jahren 2000 bis 2002 die Abiturprüfungen an sieben verschiedenen Schulen im Land Brandenburg abgelegt haben.<sup>2</sup> Dabei ist allen Schülern gemein, dass sie mindestens 13 Jahre lang eine allgemeinbildende Schule besuchten.

Ein Großteil der Arbeiten sind Leistungskursaufsätze (82,9%). Bedingt durch diesen großen Anteil am Gesamtkorpus wird auf eine weitere Differenzierung hinsichtlich der Kurszugehörigkeit verzichtet. Unterstützung findet diese Vorgehensweise auch in der Analyse der einzelnen Arbeiten. Hierbei zeigte sich, dass die orthographischen Leistungen der Grundkursschüler nicht wesentlich von denen der Leistungskursschüler divergieren.

#### ***4.3. Das Materialkorpus***

Anders als bei Zimmermann und Riehme wurde in der vorliegenden Untersuchung nur eine Textsorte zur Analyse herangezogen. Grundlage waren Abituraufsätze im Fach Deutsch. Zwei grundlegende Aspekte motivierten die Wahl dieses Analysegegenstandes. Auf der einen Seite kann ein thematisch gebundener Aufsatz eine reale kommunikative Situation am besten widerspiegeln (vgl. Zimmermann & Riehme 1986, S. 9). Andererseits ist zu berücksichtigen, dass Diktate in der Sek. II kaum geschrieben werden, so dass hier keine oder nur eine unzureichende Materialbasis zur Verfügung gestanden hätte.

Insgesamt hat das Materialkorpus einen Umfang von 333 Aufsätzen. Dabei reichten die Wortzahlen bei den Schülerinnen von 760 bis 3.157 und bei den

---

<sup>2</sup> Von den 333 Schülerinnen und Schülern entstammen 146 Items der Untersuchung von Seidel (2002) und 187 Items der Untersuchung von Pießnack (2003). Seidel untersuchte Abiturientinnen und Abiturienten des Jahrgangs 2001 in fünf verschiedenen Schulen, wohingegen Pießnack Schüler von nur zwei Schulen heranzog. Dabei wurden jedoch drei aufeinander folgende Jahrgänge (2000 bis 2002) berücksichtigt.

Schülern von 630 bis 3.231 Wörter. Daraus ergeben sich eine Gesamtwortzahl von 517.143 und eine durchschnittliche Wortzahl von 1.553.

## 5. Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse

### 5.1. Allgemeine Auswertung hinsichtlich der Fehlerschwerpunkte und der Fehlerquotienten

Nach der Analyse der 333 Aufsätze mit insgesamt 517.143 Wörtern wurden 9.169 Fehlschreibungen festgestellt. Die Tabelle 2 gibt über die absoluten und relativen Anteile Aufschluss:

Tabelle 2: Absoluter und relativer Anteil der Fehlerkategorien an der Gesamtzahl der Fehlschreibungen

<b>Fehlerkategorie</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
1. Interpunktion	4295	46,84
2. Phonem-Graphem-Beziehung	684	7,45
3. Groß- und Kleinschreibung	972	10,55
4. Elementare Fehler/ "Flüchtigkeitsfehler"	812	8,86
5. Affixe, Flexionsformen	677	7,38
6. Getrennt- und Zusammenschreibung	480	5,24
7. Fremdwörter	130	1,48
8. das - dass	564	6,15
9. Worttrennung am Zeilenende	100	1,09
10. Sonstige Fehler	455	4,96
<b>Gesamt</b>	<b>9169</b>	<b>100,00</b>

Mit knapp 47 % und einem absoluten Anteil von 4.295 Fehlern dominiert die Interpunktion die Fehlerstatistik. Damit wird einmal mehr auf die Relevanz der Thematisierung der Zeichensetzung im Unterricht verwiesen. Wie herauszustellen sein wird, liegen die größten Schwierigkeiten bei der Kommasetzung vor. Der Umgang mit den weiteren Interpunktionszeichen wird weitgehend beherrscht.

Auch wenn die weiteren Kategorien mit großem Abstand folgen, sind die absoluten Fehlerzahlen nicht unerheblich und bedürfen ebenso einer näheren Untersuchung.

Die Tabelle 2 bietet lediglich einen Einblick in die Gesamtverteilung der Fehlschreibungen. In der Untersuchung wurde jedoch weiterhin nach Geschlecht, Jahrgang und Schule differenziert. Dabei zeigt sich, dass die relative Verteilung der einzelnen Fehlerschwerpunkte kaum variiert. An erster Stelle steht jeweils die Interpunktion. Vereinzelt liegt deren Anteil jedoch noch höher und macht dann sogar bis zu 58 % der Gesamtfehler aus. Selbst wenn sich die Gesamtfehlerzahlen der Schulen stark voneinander unterscheiden, ist auch hier die relative Verteilung der einzelnen Fehlerkategorien fast gleich. Die Dominanz der Fehlerkategorie I ist dabei unverkennbar, wobei es zuweilen zu Verschiebungen in der Hierarchie der anderen Fehlerschwerpunkte kommen kann.

Anders als bei der relativen Verteilung lassen sich bei der absoluten Verteilung der Fehlschreibungen zwischen den Schulen enorme Unterschiede feststellen, obgleich die Anzahl der eingebrachten Aufsätze und die Gesamtwortzahlen nur geringere Differenzen aufweisen. In der Tabelle 3 werden anhand der Fehlerquotienten diese erheblichen Abweichungen zwischen den an der Untersuchung beteiligten Schulen deutlich:

Tabelle 3: Fehlerquotienten

	Schule									Schule				
	1	2	3	4	5	6			7	1 - 7				
	Jahrgang 2000/ 2001					Jahrgang				Jahrgang				
	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	199	200	200	Σ	199	200	200	Σ	Σ
						9/	0/	1/		9/	0/	1/		
						200	200	200		200	200	200		
						0	1	2		0	1	2		
weibl.	2,02	1,51	1,06	1,33	0,94	1,42	1,22	1,39	1,34	1,84	2,02	2,67	2,22	1,62
männl.	1,75	1,64	2,19	1,89	1,77	1,84	1,36	1,89	1,76	3,43	2,66	5,93	3,46	2,28
weibl.														
+	1,88	1,58	1,62	1,61	1,36	1,46	1,23	1,52	1,40	2,47	2,11	2,82	2,48	1,77
männl.														

Es lassen sich also nicht nur große geschlechterspezifische Unterschiede feststellen, sondern die zwei verschiedenen Schulformen (Gymnasium/ Gesamtschule) bedingen ebenfalls eine Diskrepanz der Fehlerquotienten. In den absoluten Werten drückt sich dies wie folgt aus: Während die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien (Schulen 1 – 6) auf eine Fehlerzahl von 1,46 pro 100 Wörter kommen, weisen die Ergebnisse der Gesamtschule mit GOST (Schule 7) eine durchschnittliche Fehlerzahl von 2,48 pro 100 Wörter auf. Auf eine Ursachenzuschreibung verzichten wir, weil dies den Rahmen der Arbeit erheblich sprengen würde.

Eine durchschnittliche Fehlerzahl von 1,77 auf 100 Wörter kann nicht als zufrieden stellend gewertet werden. Immerhin finden sich (rein rechnerisch) in jedem Aufsatz fast 27 Rechtschreibfehler! In diesem Zusammenhang muss auf eine Erscheinung aufmerksam gemacht werden, die im direkten Kontext mit dem unterrichtlichen Geschehen steht. Wie im Vorfeld bereits verdeutlicht wurde, vollzieht sich die Behandlung orthographischer Schwerpunkte im Deutschunterricht vornehmlich in den unteren Klassenstufen. Als grammatik- und orthographieträchtige Klassenstufen gelten die dritten bis achten. Wer bis dahin das deutsche Schriftsystem nicht begriffen hat, bleibt häufig auf der Strecke, da die Rechtschreibung in den höheren Jahrgängen gar nicht oder nur unzureichend thematisiert wird, so dass Defizite, die in den unteren Klassen nicht überwunden wurden, nun häufig nicht mehr abgebaut werden können. Die Schreibprobleme werden die meisten Betroffenen ein Leben lang begleiten. Der Rechtschreibkurs bedarf daher dringend einer „Streckung“ (vgl. Menzel 1985, S. 3), und zwar bis in die gymnasiale Oberstufe. Erst hier verfügen die Schülerinnen und Schüler über die nötige kognitive Reife und umfangreichere Spracherfahrungen, mit

komplexem sprachlichen Material adäquat umzugehen. Dass sich dabei das Hauptgewicht viel stärker zugunsten einer sprachsystematischen und sprachexperimentellen Reflexion über orthographische Regularitäten und deren Rekonstruktion, über Rechtschreibstrategien und über Regelbildungsprozesse verschieben muss, wird zwar immer wieder diskutiert, hat bisher aber kaum zu entsprechenden Folgerungen, z.B. in den Rahmenplänen, geführt.

Im Kontext der Geschlechterspezifität bleibt anhand des Untersuchungsbefundes weiterhin festzuhalten, dass bei den Schülerinnen in allen Schulen weniger Fehler je 100 Wörter auftraten als bei den Schülern. In der Gesamtheit differiert der Fehlerquotient um 0,66 Fehler auf 100 Wörter – hochgerechnet auf die durchschnittliche Wortzahl pro Aufsatz, bedeutet dies, dass die Schüler im Durchschnitt 10 Fehler mehr als die Schülerinnen machten. So kamen die Schülerinnen im Durchschnitt auf 1,62 Fehler und die Schüler hingegen auf 2,28 Fehler. Diese Tatsache korrespondiert unter anderem mit den einschlägigen Erkenntnissen der Forschung zur unterschiedlichen Leistungsprävalenz in sprachlichen Fächern, die ein divergierendes Merkmal zwischen den beiden Geschlechtern darstellt.

## 5.2. Auswertung hinsichtlich der einzelnen Fehlerkategorien

### Kategorie I – Interpunktion

Wie bereits herausgestellt wurde, dominiert die Fehlerkategorie I „Interpunktion“ mit insgesamt 4.295 Fehlern und einem relativen Anteil von 46,84 % die Untersuchungsstatistik.

Tabelle 4: Absoluter und relativer Anteil der Subklassen an der Kategorie I "Interpunktion"

Subklasse	Absoluter Anteil	Relativer Anteil in %
1. zu viel gesetztes Komma	1106	25,75
1. fehlendes Komma in einer Aufzählung <sup>3</sup>	56	1,30
2. fehlendes Komma in einer Satzverbindung	345	8,03
3. fehlendes Komma in einem Satzgefüge	2496	58,12
4. sonstige Interpunktionsfehler	292	6,80
<b>Gesamt</b>	<b>4295</b>	<b>100,00</b>

Auffällig erscheint, wie aus Tabelle 4 zu entnehmen ist, dass zwei Subklassen, trotz enormer Unterschiede untereinander, die Statistik innerhalb der ersten Fehlerkategorie anführen. Die restlichen drei Unterklassen nehmen eher einen geringen Anteil ein.

<sup>3</sup> In der Untersuchung wurden die Subklassen „Satzverbindungen“ und „Aufzählungen“ getrennt ausgewertet, obwohl sich eine Satzverbindung streng genommen auch den Aufzählungen zuordnen lässt. Unter „Aufzählungen“ verstehen wir im vorliegenden Fall jedoch nicht die gleichrangigen Teilsätze, sondern nur gleichrangige Wörter und Wortgruppen innerhalb von (Teil-)Sätzen.

Bei der Subklasse der zu viel gesetzten Kommata folgen die Schülerinnen und Schüler vermutlich dem Grundsatz, Kommata nach ‚Gefühl‘ zu setzen. Mangelnde Regelkenntnis und wenig zuverlässige Kommatierungsstrategien führen zu einer vermeintlichen Übergeneralisierung, so dass Kommata an allen erdenklichen Stellen gesetzt werden. Den 25,75 % stehen jedoch 67,45 % (Subklassen 2 – 4) gegenüber. In 2.897 Fällen wurde das Komma nicht gesetzt.

Fehlende Interpunktionsstrategien<sup>4</sup> manifestieren sich auch in der Subklasse „Komma fehlt im Satzgefüge“, die den größten Fehleranteil innerhalb der Kategorie „Interpunktion“ ausmacht. Bei dieser Unterklasse bedurfte es einer feingliedrigeren Unterteilung, welche in der Tabelle 5 deutlich werden soll:

Tabelle 5 - Absoluter und relativer Anteil der Fehlschreibungen in der Subklasse "Komma fehlt im Satzgefüge"

<b>Komma fehlt bei einem.../ einer ...</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
Attributsatz (eingeleitet: <i>der, die, das</i> )	1363	54,61
Subjektsatz	25	1,00
Objektsatz (eingeleitet: <i>dass</i> )	560	22,44
Adverbialsatz	399	15,99
Apposition	149	5,96
<b>Gesamt</b>	<b>2496</b>	<b>100,00</b>

Als eine mögliche Ursache für den hohen Anteil der nicht durch Kommata markierten Attributsätze ist darin zu sehen, dass bei der Verschriftlichung von Satzgefügen der Attributsatz eine herausragende Rolle einnimmt. Er wird wesentlich häufiger als bspw. der Subjekt- oder Objektsatz verwendet. Unterstützt wird diese These auch durch die Tatsache, dass Appositionen, gemessen an der Größe des Materialkorpus, sehr selten verwendet wurden. Daher sind die Fehler in diesem Bereich fast zu vernachlässigen. Besonderes Augenmerk muss jedoch auch auf die Objektsätze gerichtet werden, denn Fehler in diesem Bereich bedingen zahlreiche weitere Fehler im Bereich der Schreibung von *das* – *dass*.<sup>5</sup>

### *Kategorie II – Phonem-Graphem-Korrespondenz*

In die Fehlerstatistik der vorliegenden Untersuchung gehen Fehlschreibungen der Kategorie II mit 7,45 % und einem absoluten Anteil von 684 ein. Damit bewegt sich dieser Schwerpunkt auf Platz fünf. Auch diese Kategorie wurde in Subklassen unterteilt, die in Tabelle 6 mit ihrem absoluten und relativen Anteil verdeutlicht werden:

<sup>4</sup> Wir sprechen hier von fehlenden Strategien und nicht von mangelndem Regelwissen, da Afflerbach festgestellt hat, dass Regelwissen verstärkt in den Klassen 8 und 9 zum Tragen kommt. Danach sind es die Strategien, nach denen bspw. kommatiert wird. So basiert die Interpunktion bei Abiturientinnen und Abiturienten vor allem auf Routine (vgl. hierzu Afflerbach 1997).

<sup>5</sup> Über die Bedeutung der Fehler, die im Bereich der Objektsätze gemacht wurden, soll näher informiert werden, wenn es um Deutungsansätze bei den Fehlschreibungen von *das* – *dass* geht.

Tabelle 6: Absoluter und relativer Anteil der Subklassen an Kategorie II "Phonem-Graphem-Korrespondenz"

Subklasse	Absoluter Anteil	Relativer Anteil in %
1. Nichtbezeichnung der Vokalquantität	353	51,62
2. Vokalfehler	59	8,62
3. Konsonantenfehler	75	10,96
4. Fehler bei der s-Schreibung	197	28,80
<b>Gesamt</b>	<b>684</b>	<b>100,00</b>

Im Bereich der Vokalquantität erwiesen sich die Fehlschreibungen bei i statt ie bzw. ie statt i als besonders dominant. Hier konnten insgesamt 98 Fehlschreibungen katalogisiert werden, wobei ein großer Teil der Fehler auf den falschen Umgang mit wieder und wider zurückzuführen ist. Die Schülerinnen und Schüler scheinen die semantischen Unterschiede zwischen den beiden Morphemen nicht adäquat wiedergeben und somit verwenden zu können. Am prägnantesten war hierbei das Lexem widerspiegeln, welches von mehr als 20 Schülerinnen und Schülern falsch geschrieben wurde. In der Anzahl wird dieses Lexem von den Fehlschreibungen \*widerum und \*wiedersprechen gefolgt.

Erstaunlich häufig wurde ebenfalls ein so genanntes Dehnungs-h nach einem Langvokal eingesetzt. Die Zahl der Fehlschreibungen fällt mit einem absoluten Anteil von 57 auf. Als fehlergefährdete Wörter können hier die Lexeme nämlich oder spüren lokalisiert werden, die in wiederholten Fällen mit einem Dehnungs-h nach langem betontem Umlaut geschrieben wurden. Hier mangelt es offensichtlich an Fehlervermeidungsstrategien und orthographischem Wissen. Die Merkhilfe zu nämlich ist nicht präsent, ferner kann die Stammverwandtschaft zu Name nicht herangezogen werden. Auch \*spühren ist ein Wissensfehler, denn Wörter mit sp am Silbenanfangsrand haben niemals ein h nach langem Vokal. Den zweitgrößten Anteil in der Kategorie II „Phonem-Graphem-Korrespondenz“ macht die Subklasse „Fehler bei der s-Schreibung“ aus. Mit einem Anteil von 83 Fehlern führt die Untergruppe „ss statt ß“ die Statistik in dieser Subklasse an. Hierbei scheint es sich um einen völlig neuen Fehlertypus zu handeln, der sich erst im Zuge der Neuregelung der Orthographie etabliert hat. Anders können Fehlschreibungen wie \*ausserdem oder \*heissen nicht erklärt werden.

Die beiden Subklassen „Vokalfehler“ (\*Charaktäre, \*eingezwengt, \*aufwürbeln) bzw. „Konsonantenfehler“ (\*geflegt, \*Suberlativ, \*blindlinks, \*entgültig, \*wehement) umfassen jeweils Vertauschungen eines bestimmten Graphems durch ein anderes. Viele Fehlschreibungen traten im Bereich „b, d, g statt p, t, k“ auf. Hier lassen sich viele einheimische Lexeme lokalisieren, bei denen sich die Schreiber nicht im Klaren waren, ob der stimmhafte Konsonant oder sein stimmloses Pendant zu verwenden ist. Fehler in diesem Bereich sind charakteristisch für einen Mangel an Fehlervermeidungsstrategien, wie z. B. das Verlängern eines Wortes oder Recherchen in Bezug auf verwandte Wörter.

### *Kategorie III – Groß- und Kleinschreibung*

Die Fehlschreibungen der vorliegenden Kategorie betrachtend, liegen die Schwierigkeiten gerade im Bereich des lexikalischen Prinzips – also bei der Markierung bestimmter Wörter durch große Anfangsbuchstaben. In diesem Kontext sind vor allem, wie die Ergebnisse der Analyse belegen, die fließenden Übergänge vom Substantiv zu anderen Wortarten bzw. von anderen Wortarten zum Substantiv – also Desubstantivierungen und Substantivierungen – problematisch. Die Fehler, die sich auf die syntaktische und textuale Ebene beziehen, nehmen mit einem relativen Anteil von 5,97 % eher eine untergeordnete Rolle ein.

Tabelle 7: Absoluter und relativer Anteil der Fehlschreibungen in der Fehlerkategorie "Groß- und Kleinschreibung"

<b>Subklasse</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
Kleinschreibung statt Großschreibung bei	540	55,55
Substantiven	167	17,18
substantivierten Adjektiven	198	20,37
substantiviertem Partizip I	9	0,93
substantiviertem Partizip II	18	1,85
Pronomina	32	3,29
Verben	116	11,93
Kleinschreibung statt Großschreibung am Satzanfang oder bei Überschriften	58	5,97
Großschreibung statt Kleinschreibung bei	374	38,48
Verben	88	9,05
Adjektiven	170	17,49
Adverbien	92	9,47
Pronomina, Artikeln oder Konjunktionen	24	2,47
<b>Gesamt</b>	<b>972</b>	<b>100,00</b>

Das Gesamt von 972 Fehlschreibungen markiert die Relevanz dieser Fehlerkategorie. Unabhängig von der Kleinschreibung statt Großschreibung bei Satzanfängen oder Überschriften dominiert die Subklasse „Kleinschreibung statt Großschreibung“ vor der Subklasse „Großschreibung statt Kleinschreibung“. Daraus ergibt sich, dass die Schülerinnen und Schüler Substantivierungen wesentlich häufiger nicht erkannt haben als Desubstantivierungen. Die Gesamtheit der Fehler macht darüber hinaus auf eine mangelnde Kompetenz bei den Schülern aufmerksam, charakteristische substantivische Merkmale zu erkennen und dementsprechend richtig zu verschriftlichen.

Im Bereich der Kleinschreibung statt Großschreibung fällt besonders die Häufigkeit der kleingeschriebenen Substantive auf. Die Schreiber haben demnach die prototypischen Merkmale dieser Wortart nicht erkannt, wie z. B. bei Substantiven mit den eindeutigen Suffixen –heit, -schaft, -nis(se), -ung oder –keit. Die mangelnde Signalwirkung dieser ‚Substantivmacher‘ scheint ein deutlicher

Beleg dafür zu sein, dass die betroffenen Schreiber ihr Defizit aus den unteren Klassenstufen (5 – 7) bis zur Abiturstufe nicht abbauen konnten.

Neben den kleingeschriebenen Substantiven treten in der Subklasse „Kleinschreibung statt Großschreibung“ vor allem die substantivierten Adjektive und Verben hervor, die einen absoluten Anteil von 198 bzw. 116 aufweisen. Es fehlt offensichtlich das Wissen, an welchen charakteristischen Merkmalen bspw. Substantive zu erkennen sind. So wurden oftmals der Artikel oder das Pronomen, die vor dem Substantiv stehen, nicht beachtet: z.B. das \*negative, etwas \*schönes, das \*leiden oder das \*lesen.

#### *Kategorie IV – Elementare Fehler und „Flüchtigkeitsfehler“*

Mit 812 Fehlschreibungen und einem Relativ von 8,86 % nehmen diese Fehler einen hohen Stellenwert in der vorliegenden Untersuchung ein. Offensichtlich ist dies auch der besonderen Prüfungssituation geschuldet. Die Tabelle 8 schlüsselt im Folgenden die einzelnen Subklassen genauer auf:

Tabelle 8: Absoluter und relativer Anteil der Subklassen an Kategorie IV "Elementare Fehler/ 'Flüchtigkeitsfehler'"

<b>Subklasse</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
1. Buchstabenfehler	379	46,67
2. Wortdeformationen	42	5,17
3. fehlende i-Punkte oder Umlautstriche	170	20,94
4. Auslassungen/ Doppelschreibungen	221	27,22
<b>Gesamt</b>	<b>812</b>	<b>100,00</b>

Als Flüchtigkeitsfehler im engeren Sinn sind die fehlenden i-Punkte und Umlautstriche sowie die Auslassungen und Doppelschreibungen zu klassifizieren. Sie machen mit rund 47 % etwa die Hälfte der Fehler in dieser Kategorie aus. Dabei dominieren eindeutig die Auslassungen. In nur wenigen Fällen wurden Wörter oder Wortgruppen doppelt geschrieben.

Bei den elementaren Fehlern nehmen die Wortdeformationen (\*einen Baum phälen, \*Stroße, \*proffessil) einen sehr geringen Stellenwert ein. Bei nur 42 Fehlschreibungen ist das entsprechende Lexem so sehr entstellt, dass eine eindeutige Zuordnung meist nur durch den Kontext möglich war.

Wesentlich häufiger traten die so genannten Buchstabenfehler auf. Das sind Wörter, bei denen Buchstaben weggelassen (\*er benutze statt er benutzte) oder hinzugefügt (\*einzigste) bzw. in der Reihenfolge vertauscht (\*er möchet, \*Äffaren) wurden. Das Gros bildeten in dieser Subklasse jene Wörter, in denen ein oder mehrere Buchstaben vergessen wurden.

#### *Kategorie V – Wortbildung und Flexion*

Die Fehlerkategorie V beinhaltet zwei weitere bedeutungstragende Schwerpunkte. Hier wurden zum einen Fehler aufgenommen, die sich der Wortbildung zuordnen lassen und zum anderen enthält dieser Schwerpunkt alle Fehlschreibungen

gen, die im Zusammenhang mit der Flexion gemacht wurden. Die Tabelle 9 verdeutlicht, dass rund 83 % auf die Flexion entfallen. Nur reichlich 17 % sind Wortbildungsfehler.

Tabelle 9: Absoluter und relativer Anteil der Subklassen an Kategorie V "Wortbildung und Flexion"

Subklasse	Absoluter Anteil	Relativer Anteil in %
1. fehlerhaftes Präfix	14	2,07
2. fehlerhaftes Suffix	21	3,10
3. Morphemfugenfehler	32	4,73
4. Fugenelementfehler	51	7,53
5. Flexionsfehler	559	82,57
<b>Gesamt</b>	<b>677</b>	<b>100,00</b>

Es handelt sich bei der Subklasse „Flexionsfehler“ weniger um orthographische Fehler im engeren Sinn, denn die entsprechenden Wörter wurden meist korrekt geschrieben.<sup>6</sup> Die analysierten Fehler beruhen im Wesentlichen auf drei Schwerpunkten. Zum einen traten häufig Pluralfehler auf, bei denen die Schülerinnen und Schüler entweder falsche Pluralformen verwendeten oder bei den finiten Verbformen den Numerus nicht dem Subjekt anpassten.<sup>7</sup> Zum anderen resultieren viele Fehlschreibungen aus einem defizitären Regelwissen bezüglich der Präpositionen. Es kann vermutet werden, dass den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt war, welche Präposition welchen Kasus bedingt. Gleiches gilt für den dritten Schwerpunkt, bei dem nicht erkannt wurde, welchen Valenzklassen bestimmte Verben angehören. Aus diesem Grund gebrauchten die Schüler die Objekte ebenso im falschen Kasus.

Neben dem fehlenden Regelwissen ist in diesem Kontext auf eine weitere Besonderheit aufmerksam zu machen. Gerade im Bereich der Flexion scheinen dialektale Gegebenheiten eine enorme Rolle zu spielen, so dass diese dem Ursachengeflecht hinzuzufügen sind. Die Untersuchungspersonen stammen allesamt aus dem östlichen Brandenburg, wo zum einen Merkmale des Berlinischen und zum anderen vereinzelt Charakteristika des Sächsischen zu erkennen sind. Im Zuge der beobachteten Flexionsfehler war vor allem ein Aspekt des Berliner Dialektes maßgeblich. Viele Normwidrigkeiten verweisen auf den so genannten ‚Akkudativ‘ – also die fehlerhafte Verwendung von Dativ und Akkusativ.<sup>8</sup>

Obgleich die Wortbildungsfehler in dieser Kategorie nur rund 17 % umfassen, stellen sie mit einem Absolut von 118 Fehlern immer noch eine nicht zu vernachlässigende Fehlergruppe dar. Relativ sicher gebrauchten die Schülerinnen und Schüler die Affixe, so dass hier nur 35 Fehlschreibungen (\*beneinen,

<sup>6</sup> Die Subklasse der Flexionsfehler wurde in die Untersuchung aufgenommen, da auch Zimmermann und Riehme diese in ihrer Studie berücksichtigt haben.

<sup>7</sup> Als Bsp. sei hier Folgendes angeführt: *das Medium* (Sg.) – *die \*Mediums* (Pl.); *In dieser Strophe \*ist eine Metapher, ein Vergleich und zwei Personifizierungen zu erkennen.*

<sup>8</sup> Für weiterführende Informationen im Bereich des berlinischen Dialektes - vgl. u. a. Schlobinski (1988).

\*ersichtbar, \*strophlich) festgestellt werden konnten. Dabei lassen sich jedoch keine Motive erkennen, denen die Schüler bei den Fehlschreibungen folgten.

Anders hingegen sieht es bei den Morphemfugenfehlern (\*auffällig, \*Interesse, \*wiederrum) aus. Hier wurden offensichtlich die jeweiligen Morpheme nicht erkannt, so dass es bei der Aneinanderreihung von zwei bedeutungstragenden Einheiten entweder zu einer Verdopplung oder Weglassung eines Konsonanten kam.

Im Zusammenhang mit den Fugenelementen (\*Doppelpunkt, \*Unfallsort, \*Mondesaufgang) zeigten die Schülerinnen und Schüler Unsicherheiten bei der richtigen Verwendung. Darüber hinaus schien nicht klar zu sein, bei welchen Komposita überhaupt Fugenelemente zu verwenden sind.

### *Kategorie VI – Getrennt- und Zusammenschreibung*

Die analysierten Ergebnisse betrachtend, zeigt sich, dass die Getrenntschreibung statt Zusammenschreibung in der Fehlerstatistik mit mehr als 72 % (346 Fehlschreibungen) dominiert, wohingegen die Zusammen- statt Getrenntschreibung nur knapp 28 % (134 Fehlschreibungen) umfasst. Mit einem Absolut von 480 Fehlern und einem relativen Anteil von 5,24 % an der Gesamtheit aller ausgewerteten Fehlschreibungen wird die Bedeutung dieser Kategorie deutlich.

Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Fehlschreibungen innerhalb der Subklasse „Getrennt- statt Zusammenschreibung“ zeigt sich, dass die häufigsten Fehler bei zusammengesetzten Verben entstehen, bei denen der erste Bestandteil ein unflektierbares Wort ist, mit dem das eigentliche Verb „unfest“ verbunden wird. Gerade die „unfeste“ Verbindung zwischen dem Verb und den Wörtern, die meist aus (Pronominal)adverbien oder Präpositionen entstanden sind, scheint die Fehlschreibungen zu verursachen.<sup>9</sup>

Unklarer hingegen sind die Ursachen, die die Schülerinnen und Schüler motivierten, verschiedene Wortformen falsch zusammenzuschreiben. Besonders fehlergefährdete Wörter sind in diesem Bereich \*garnicht, \*ersteinmal oder \*vor allem. Entsprechende Merkhilfen und Wortbilder stehen für diese relativ hochfrequenten Lexeme nicht zur Verfügung.

Besonders problematisch erscheinen solche Wortformen, die je nach Kontext zusammengeschieden oder getrennt geschrieben werden.<sup>10</sup> Offenkundig waren hier die Schwierigkeiten bei indem vs. in dem. Nicht immer erkannten die Schüler, ob sie an der entsprechenden Stelle die Konjunktion indem einzusetzen hatten.

<sup>9</sup> So wird bspw. *vorbeilaufen* zusammengeschieden, wohingegen *er läuft vorbei* getrennt geschrieben wird.

<sup>10</sup> In diesem Fall sind weniger solche Verben, die zum einen konkrete und zum anderen eine übertragene Bedeutung besitzen, wie bspw. *sitzen bleiben* vs. *sitzenbleiben* gemeint. Diese stellten keine größeren Probleme dar, da ihre Verwendung in den analysierten Aufsätzen äußerst niederfrequent war.

### *Kategorie VII – Fremdwörter*

Eine eher untergeordnete Rolle nimmt überraschenderweise die Fehlerkategorie VII „Fremdwörter“ ein, da sie mit einem absoluten Anteil von 130 und einem relativen Anteil von 1,48 % nur sehr wenige Fehler zur Gesamtheit aller Fehlschreibungen beiträgt.

Die einzelnen normwidrigen Schreibungen betrachtend, lassen sich mehrere Motive für die Fehler aufzeigen. So wurden bspw. in vielen Fällen an das Englischsprachige angelehnte Wortformen von den Schülern geschrieben, wobei deren Verwendung in der deutschen Standardsprache nicht legitim ist. Zu diesem Fehlertypus zählen: die \*Centren, der \*Character, die \*Fantasy und \*stylistisch. Bei diesen Fehlschreibungen wird der große Einfluss der anglo-amerikanischen Sprache auf das Deutsche verdeutlicht.<sup>1</sup>

Einen weiteren Schwerpunkt bilden Fremdwörter, die die griechische Graphemkombination rh oder th enthalten. Besonders fehlergefährdete Wörter waren hier \*Rhythmus, \*Mytologie, \*Methaphorik oder \*rethorisch. Eine Ursache für das Auftreten der Fehlschreibung scheint vor allem im seltenen Gebrauch dieser Wörter zu liegen, so dass die Schwierigkeiten nicht internalisiert werden können, da diese Lexeme zu selten schriftsprachlich abgerufen werden. Bei diesen Wörtern handelt es sich fast ausschließlich um Begrifflichkeiten, die der Fachsprache der Literaturwissenschaft zuzuordnen sind. Ergo wäre in diesem Fall der Literaturunterricht zu nutzen, um auf solche Schreibschwierigkeiten hinzuweisen – auch in der Sekundarstufe II. Die gleiche Ursache gilt für die Fehlschreibungen folgender Fremdwörter: \*Alitiration, \*Aposkopie, \*Hyperbelen, \*Authenzität, \*Metapha, \*Trocheus oder \*Zesur.

### *Kategorie VIII – Schreibung von das – dass*

Der absolute Anteil von 564 und das Relativ von 6,15 % am Gesamt aller Fehler verdeutlicht die Bedeutung dieses Schwerpunktes selbst für die Abiturstufe. Dabei bleibt festzuhalten, dass sich reichlich 88 % (absolut 498) der Fehler auf das Vertauschen von *das* mit *dass* beziehen und nur etwa 12 % (absolut 66) die Vertauschung von *dass* mit *das* umfassen.

Im Kontext der zweiten Subklasse „*dass* statt *das*“ kann konstatiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler kaum Probleme hatten, dieses *das* als Artikel zu lokalisieren. Die Probleme, aus denen sich die 66 Fehlschreibungen ergeben, vollzogen sich gerade dann, wenn ein *das* als Demonstrativ- oder Relativpronomen verwandt und nicht als solches erkannt wurde. Dies lässt darauf schließen, dass vereinzelte Schwächen im Umgang mit den Pronomina vorhanden sind. Hilfsmittel und Proben, die eine eindeutige Entscheidung erleichtern, scheinen nicht oder nur unzureichend bekannt zu sein oder werden nicht angewendet.

---

<sup>1</sup> Dabei scheint die Zahl von vier Fehlern hier sehr gering zu sein. Ein Grund dafür wäre der thematische Aspekt. In den Abituraufsätzen mussten häufig Gedichte, epische bzw. dramatische Texte analysiert werden. (Freie) Erörterungen wurden nur von wenigen Schülern vorgenommen. Bei einem höheren Anteil von Erörterungen wäre der Anteil solcher Fehlschreibungen sicher größer gewesen.

Gleiches gilt auch für den Fall, dass die Konjunktion *dass* nicht entsprechend im Satz erkannt wurde und die Schüler anstelle dessen das Pronomen *das* verwendeten.

Bei der Auswertung der Kategorie I „Interpunktion“ wurde bereits darauf verwiesen, dass eine Hauptursache für die Subklasse „*das* statt *dass*“ in den Schwierigkeiten zu sehen ist, die sich bei den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit den Satzgefügen ergeben. Oftmals wurde in einem Satzgefüge, dessen Nebensatz mit der Konjunktion *dass* beginnt, das entsprechende Komma nicht gesetzt, so dass die Schülerinnen und Schüler das *Dass* auch nicht als Konjunktion erkannten und es durch *das* ersetzten. Demzufolge können auch Schwächen in der Interpunktion als eine Hauptursache für die vermehrten Fehlschreibungen in der Subklasse „*das* statt *dass*“ angesehen werden.

#### *Kategorie IX – Worttrennung am Zeilenende*

Insgesamt nimmt die Fehlerkategorie IX mit einem absoluten Anteil von 100 normwidrigen Schreibungen und einem daraus resultierenden relativen Anteil von 1,09 % am Gesamt aller Fehler einen eher geringen Stellenwert ein. Das Gros der Fehler entfällt dabei auf Substantive, die auf –ung enden. Bei 18 verschiedenen Lexemen wurde direkt vor dem Suffix getrennt. Motiviert wurden diese zahlreichen Fehler wahrscheinlich durch die Tatsache, dass das –ung zwar als Suffix lokalisiert, jedoch einer Silbe gleichgesetzt verwendet wurde. Es handelt sich zwar um ein Morphem, das ebenfalls Grundlage der Silbentrennung sein kann, aber in diesem Fall hat das syllabische Prinzip und damit die Trennung nach Schreibsilben Vorrang.

#### *Kategorie X – Sonstige Fehler*

Einige Subklassen, die sich nur schwer anderen Fehlerkategorien zuordnen ließen, fanden im Fehlerschwerpunkt X „Sonstige Fehler“ Berücksichtigung. Hierbei wurden insgesamt 455 Fehlschreibungen ausgezählt, die einem Relativ von 4,96 % entsprechen. In dieser letzten Kategorie interessieren die relativen Anteile am gesamten Fehlerschwerpunkt weniger, da die einzelnen Subklassen nicht miteinander vergleichbar sind. Insgesamt 50 Fehler wurden bei Eigennamen gemacht. Hinzu kommen 60 Fehler bei Abkürzungen und 345 Zitierfehler.

Aus Platzgründen verzichten wir auf eine Diskussion des Fehlerschwerpunktes. Zum Ende dieses Abschnittes wollen wir in der Tabelle 10 deutlich machen, welche Wörter und Wortbestandteile als die fehlergefährdetsten gelten können. Vergleicht man diese Statistik bspw. mit Listen anderer Untersuchungen, stellt man fest, dass bei den Abiturientinnen und Abiturienten häufig andere Lexeme problematisch sind (vgl. bspw. Menzel 1985, S. 14ff). Trotzdem fällt auf, dass auch in der nachstehenden Rangliste vielfach Wörter und Wortbestandteile auftauchen, die einem so genannten Grundwortschatz zuzuordnen sind und trotzdem normwidrig schriftsprachlich umgesetzt werden.

Tabelle 10: Rangliste der fehlergefährdetsten Wörter und Wortbestandteile

	<b>fehlergefährdetes Wort/ fehlergefährdeter Wortbestandteil</b>	<b>absolute Anzahl im Untersuchungsmaterial der Abiturienten</b>
1.	das vs. dass	564
2.	-ss- statt -ß- (z.B. *gross, *ausser)	83
3.	wider- vs. wieder- (z.B. widersprechen, Wiedergabe etc.)	76
4.	indem vs. in dem (	31
5.	ent- vs. end- (z.B. entfernen, Endreimschema etc.)	31
6.	lyrisches Ich (als substantiviertes Personalpronomen)	27
7.	rhetorisch	17
8.	den vs. denn	16
9.	*bedeutensten (Auslassung des d)	12
10.	Ellipse	10
11.	weiter + Verb (z.B. weitergeben etc.) (Getrennt- statt Zusammenschreibung)	9
12.	zurück + Verb (z.B. zurückgeben etc.) (Getrennt- statt Zusammenschreibung)	9
13.	er weiß	7
14.	bloß	7
15.	Metapher	6
16.	nämlich	6
17.	er liest	5
18.	spüren, er spürt	5
19.	sie waren, er war	5
20.	irgendwer, irgendwelche	5

## **6. Orthographische Leistungen bei Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 10 bzw. bei Abiturienten – Versuch einer Gegenüberstellung**

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die orthographische Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten ausgewertet und diskutiert wurde, sollen diese nun der Referenzstudie von Zimmermann & Riehme und der Untersuchung zur orthographischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8 gegenübergestellt werden. Aus diesem Grund sind in Tabelle 11 die Ergebnisse der Jahrgangsstufe 8 zusammengefasst. Dabei wurden 149 Arbeiten hinsichtlich der Fehlschreibungen ausgewertet. Der Materialkorpus setzt sich aus 76 Diktaten und 73 Aufsätzen zusammen, umfasst 33.317 Wörter und beinhaltet insgesamt 2.232 Normverstöße gegen die deutsche Orthographie.

Die Möglichkeit der Gegenüberstellung mit den hier angeführten Untersuchungen ergibt sich vor allem aus der Tatsache, dass weitestgehend nach dem gleichen Analysemuster und Kategoriensystem vorgegangen wurde.

Die verschiedenen Fehlerschwerpunkte mit ihren absoluten und relativen Anteilen betrachtend, lassen sich einige Gemeinsamkeiten zwischen den Untersuchungen aufzeigen. Auch wenn sich die Materialkorpora voneinander unterscheiden, können durchaus Parallelen und Trends abgeleitet werden.

Tabelle 11: Absoluter und relativer Anteil der Fehlerkategorien an der Gesamtzahl der Fehlschreibungen in der Untersuchung von Gerling (2003)

<b>Fehlerkategorie</b>	<b>Absoluter Anteil</b>	<b>Relativer Anteil in %</b>
1. Interpunktion	811	36,34
2. Phonem-Graphem-Beziehung	256	11,47
3. Groß- und Kleinschreibung	346	15,50
4. Elementare Fehler/ "Flüchtigkeitsfehler"	192	8,60
5. Affixe, Flexionsformen	230	10,30
6. Getrennt- und Zusammenschreibung	149	6,68
7. Fremdwörter	96	4,30
8. das - dass	73	3,27
9. Worttrennung am Zeilenende	9	0,40
10. Sonstige Fehler	70	3,14
<b>Gesamt</b>	<b>2232</b>	<b>100,00</b>

In der Studie, die 1986 vorgelegt wurde, dominiert mit 25,58 % am Gesamt aller Fehler die Kategorie der Interpunktion. Ein ähnliches Phänomen konnte in der Untersuchung der Abiturientinnen und Abiturienten festgestellt werden, wobei ein Relativ von 46,84 % ermittelt wurde. Der noch größere Anteil dieses Fehler-schwerpunktes lässt sich aus der Tatsache heraus erklären, dass die Abiturientinnen und Abiturienten in ihren thematisch gebundenen Aufsätzen fast durchgängig komplexe syntaktische Strukturen verwendeten. Damit kann eine Korrelation zwischen dem Alter der Schüler und den Interpunktionsfehlern festgestellt werden. Einen solchen Zusammenhang vermerken auch Zimmermann und Riehme, wenn es bei ihnen um Aussagen zum Längsschnitt in den Klassenstufen fünf bis zehn geht (vgl. Zimmermann & Riehme 1986, S. 10f.). Das Ergebnis von Gerling (Klassenstufe 8, s. Tabelle 10) stützt diese These ebenfalls, denn hier bewegt sich der relative Anteil der Fehlschreibungen an der Interpunktion mit 36,34 % zwischen den vorangestellten Ergebnissen.

Ebenfalls steigende Fehleranteile prognostizieren Zimmermann & Riehme bei der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie bei der Schreibung von *das* – *dass*. In ihren Untersuchungen nehmen diese Schwerpunkte jeweils einen Anteil von 4,95 % und von 4,17 % ein. In der Klassenstufe 8 (Gerling) betragen diese Kategorien 6,68 % und 3,27 %. Bei den Abiturienten gehen die Getrennt- und Zusammenschreibung mit 5,24 % und die Schreibung von *das* – *dass* mit 6,15 % in die Statistik ein. In Bezug auf die Kategorie VIII „Schreibung von *das* – *dass*“ kann dieses vorhergesagte Zunehmen der Fehlschreibungen beobachtet werden. Dies hängt u. E. mit den komplexer und komplizierter werdenden syntaktischen Strukturen bei den Abiturienten zusammen. Wie bereits an anderer Stelle erörtert wurde, ist hier ferner eine Verbindung zwischen Interpunktionsfehlern und Fehlern bei der Schreibung von *das* – *dass* anzunehmen. Keine steigenden Fehleranteile sind hingegen im Kontext der Studie zu den Achtklässlern festzustellen. Hier ist zu vermuten, dass in den ausgewerteten Diktaten dem Phänomen „*das* vs. *dass*“ keine sonderliche Bedeutung beigemessen wurde. Die

Getrennt- und Zusammenschreibung hingegen divergiert in ihrem relativen Anteil kaum von dem Ergebnis, welches Zimmermann und Riehme ermittelt haben. So wie Fehlerschwerpunkte ermittelt wurden, die mit zunehmendem Reifegrad der Schülerinnen und Schüler eine steigende Tendenz aufweisen, wurden in der Zwickauer Untersuchung ebenso Kategorien klassifiziert, deren Anteil mit zunehmendem Alter geringer wird. Hierbei ist vor allem auf die Fehlschreibungen der Kategorie „Phonem-Graphem-Korrespondenz“ zu verweisen, die einen Anteil von 22,31 % aufweisen. Bei den achten Klassen nimmt diese Kategorie noch einen relativen Anteil von 11,47 % ein. In der vorliegenden Untersuchung bewahrheitete sich der prognostizierte Trend, denn dieser Schwerpunkt weist nur ein Relativ von 7,45 % auf. Ursachen hierfür liegen vornehmlich in der zunehmenden Sicherheit im Umgang mit Wörtern und Wortstämmen, welche bereits bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8 erkennbar wird. Mit zunehmendem Alter und der damit verbundenen kognitiven Reife etabliert sich ein festes Inventar an Wörtern, mit dem die Schülerinnen und Schüler normgerecht umgehen können. Fehler, die dennoch vermehrt auftreten, resultieren dann bspw., wie bereits gezeigt wurde, aus Problemen im Umgang mit semantischen Unterschieden.<sup>1</sup> Darüber hinaus treten Wörter zutage, die als besonders fehlergefährdet einzuschätzen sind und unabhängig vom Alter und Reifegrad Probleme verursachen.<sup>2</sup> Nimmt man in diesem Kontext noch eine Untersuchung von Vogel (1988) hinzu, in welcher die Rechtschreibleistungen Dritt- und Viertklässler anhand von Aufsätzen und Diktaten untersucht wurden, lässt sich der eben geführte Vergleich untermauern. Obgleich bei Vogel ein gänzlich anderes Untersuchungsdesign zugrunde gelegt wurde<sup>3</sup>, ergab seine Auswertung, dass gerade im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz erhebliche Defizite bestehen (insgesamt 63,13 % der ermittelten Fehler - vgl. Vogel 1988, S. 88). Daraus resultiert, dass GrundschülerInnen in diesem Bereich noch über erhebliche Schwierigkeiten verfügen, die sich jedoch im Laufe der schulischen Ausbildung und der Erlangung einer kognitiven Reife wesentlich abbauen.

Neben steigenden und sinkenden Tendenzen wird bei Zimmermann und Riehme auf solche Fehlerschwerpunkte verwiesen, die mit zunehmendem Alter in ihrem Auftreten konstant bleiben. Als Beispiel wird die s-Schreibung angeführt. Diese Kontinuität beruht auf der Ausgeglichenheit zwischen Zuwachs an Schwierigkeiten und zunehmender Beherrschung von Problemen. Im Bereich der s-Schreibung wird in der Zwickauer Studie ein relativer Anteil von 3,90 % ermittelt. Bei Vogel machen diese Fehler 4,49 % am Gesamt aller normwidrigen Schreibungen aus (vgl. ebd.). Bei den Schülerinnen und Schülern, die hier untersucht wurden, traten insgesamt 197 Fehlschreibungen in diesem Bereich auf, was einen relativen Anteil am Gesamt aller Fehler von 2,15 % ergibt. Obgleich

---

<sup>1</sup> Dabei sei vor allem auf die semantischen Unterschiede von *wieder* und *wider* verwiesen.

<sup>2</sup> Hier scheint die Fehlschreibung \**nähmlich* prototypisch zu sein.

<sup>3</sup> Vogel (1988) hat bspw. die Interpunktion gar nicht berücksichtigt und auch sonst eine andere Klassifikation der Fehler vorgenommen, die einen Vergleich mit unserem Design erschwert.

durch die Neuregelung der deutschen Orthographie ein neuer Fehlerschwerpunkt in der s-Schreibung hinzugekommen ist, bleibt der Anteil, den diese Fehler an der Gesamtheit einnehmen, sehr gering. Dies stützt die These von Zimmermann und Riehme. Auch wenn mit dem zunehmenden Wortinventar mehr Schwierigkeiten zu bewältigen sind, bleiben die Fehler konstant, da ferner die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den Schwierigkeiten steigen.

Als Fazit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Ergebnisse, die Zimmermann und Riehme ermittelt haben, mit den vorliegenden Untersuchungen Bestätigung finden und korrespondieren können. Die beschriebenen Tendenzen lassen sich allesamt auf die Studie zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten und auf die Untersuchung zu den Rechtschreibleistungen der Achtklässler übertragen.

## **7. Zur Anwendung der neuen Rechtschreibung**

Die Analyse zur Anwendung der Neuregelung der deutschen Orthographie betrachtend, lässt sich feststellen, dass im Laufe der drei untersuchten Jahrgänge eine zunehmende Internalisierung der veränderten singulären und generellen Regeln vollzogen wurde. Insgesamt zeigt sich, dass 77,6 % der Abiturientinnen und 72,3 % der Abiturienten von der Neuregelung Gebrauch machten. Das ist ein akzeptables Ergebnis, wenn man bedenkt, dass die Untersuchungspersonen allesamt mindestens neun Jahre lang nach der alten Rechtschreibung unterrichtet wurden. Binnen weniger Jahre haben sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem schriftlichen Sprachgebrauch den veränderten Schreibungen angepasst – wenn auch in einem durchaus heterogenen Ausmaß. Nutzt man die Ergebnisse für eine Prognose, so kann konstatiert werden, dass die Anwendung der neuen Orthographie von Jahr zu Jahr fortschreitet.

Unbedingt angemerkt werden muss, dass sich im Bereich der s-Schreibung ein neuer Fehler in einer Größenordnung etabliert hat, die beunruhigt. 46% aller Fehler der s-Schreibung entfallen auf den Fehlertypus „ss statt ß“. Auch die stark zunehmende Kommaabstinz, die die Lesbarkeit der Texte erschwert, muss weiter beobachtet werden.

## **8. Resümee**

*Rechtschreibung = Schlechtschreibung?*

Diese Frage kann mit einem eindeutigen Nein beantwortet werden. Die vorgelegten Ergebnisse geben zwar nicht unbedingt Anlass zum Jubeln, bestätigen aber keineswegs die Lamenti über eine „bodenlose Orthographie“ der Heranwachsenden.

Durchschnittlich 1,77 Fehler auf 100 Wörter bei Abiturientinnen und Abiturienten sind eindeutig zu viel. Aber es gibt nach wie vor jene Gruppe guter Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber (ca. 15%), die weit unter diesem durchschnittlichen Fehlerquotienten (der niedrigste wurde bei 0,11 ermittelt) liegen. Und diese Gruppe kann sich ohne Zweifel im Bereich Rechtschreibung mit jenen 10 – 15% Gymnasiasten (pro Jahrgang, s. o.) messen, die vor 50 Jahren ih-

ren Abituraufsatz geschrieben haben. Gleiches gilt auch, wenn man einen internationalen Vergleich wagt und auf Aussagen von Nussbaumer und Sieber zurückgreift, die die sprachlichen und ebenso die orthographischen Leistungen Schweizer Abiturientinnen und Abiturienten untersucht haben. Im Bereich der Rechtschreibung haben sie einen Fehlerquotienten von 0,70 ermittelt, wobei dabei die Interpunktion ausgeblendet wurde (vgl. Nussbaumer & Sieber 1995, S. 18; Abb. 4.). Insgesamt haben die beiden auf 1.000 Wörter ca. 26 Fehler ermittelt, wobei „von den Fehlern [...] 61 % in den Bereich der Schreibung (22 % Orthographie und 39 % Interpunktion), 29 % in den Bereich der Grammatik (19 % Satzbau, der Rest Wortformen und Textbau) und 10 % in den Bereich der Semantik [fallen]“ (ebd.).

Erhebliche Probleme haben ca. 15% aller Abiturienten mit einem Fehlerquotienten von bis zu 7,90. Jenen muss die besondere Aufmerksamkeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer gelten. Das Gros der Probanden zeigte durchschnittliche Leistungen, die nicht zu Klagen Anlass gaben.

Auch bei den Achtklässlern kann nicht von absolut unzureichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Orthographie die Rede sein. Die ermittelten Leistungen zeigen zwar eine Verschlechterung auf – bei Zimmermann & Riehme liegt der Fehlerquotient bei 4,65 Fehlern (vgl. Zimmermann & Riehme 1986, S. 4) und in Gerlings Untersuchung bei 6,70 Fehlern –, allerdings muss berücksichtigt werden, dass in ‚unseren‘ 8. Klassen jene in der Regel leistungsstarken Schülerinnen und Schüler des Gesamtjahrgangs fehlen (ca. 35%-50%), die das Gymnasium oder andere weiterführende Einrichtungen besuchen. Von dieser Sicht aus erscheinen die Leistungen der Achtklässler des Jahrgangs 2003 (fast) akzeptabel.

Wir sind uns darüber im Klaren, dass wir mit der Zahl unserer Probanden und der regionalen Beschränkung unserer Untersuchung keinesfalls Anspruch auf Repräsentativität erheben können, wir sind uns auch über Validitätsprobleme, die solche Gegenüberstellungen mit sich bringen, bewusst, meinen aber, durchaus Trends aufzeigen zu können.

Und diese Trends sprechen weder für eine ständige noch für eine erhebliche Verschlechterung der orthographischen Kompetenz Heranwachsender.

## 9. Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt/Main: Lang.
- Brügelmann, Hans (2003): Immer schlechtere Leistungen in der Rechtschreibung? In: Schüler 2003. Lesen + Schreiben. Seelze: Friedrich Verlag.
- Eisenberg, Peter & Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. Praxis Deutsch 170, S. 6–15.
- Eisenberg, Peter; Spitta, Gudrun & Voigt, Gerhard (1994): Schreiben: Rechtschreiben. Praxis Deutsch 124, S. 14–25.
- Gerling, Ulrike (2003): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Achtklässlern. Potsdam (unveröffentlichte Examensarbeit; Universität Potsdam).

- Hanke, Petra (2003): Methoden des Rechtschreibunterrichts; In: U. Bredel & H. Günther u.a. (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Schöningh: UTB.
- Ingenkamp, Karlheinz (1967): Schulleistungen – damals und heute. Weinheim: Beltz.
- Lange, Richard (1910<sup>3</sup>): Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen? Leipzig: Dürr'sche Verlagsbuchhandlung.
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Aus Fehlern lernen. Seelze: Friedrich.
- Nägele, Ingrid M. (2001): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, LRS, Legasthenie... Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Praxis Deutsch 166, S. 52.
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1995): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. Diskussion Deutsch 141, S. 15–24.
- Pießnack, Christian (2003): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten. Potsdam (unveröffentlichte Examensarbeit; Universität Potsdam).
- Riehme, Joachim (1986): Zur Methode orthographischer Fehleranalyse. Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Gesellschaftswissenschaftliche Reihe 35,8, S. 52–56.
- Schlobinski, Peter (1988): Über den Akkudativ im Berlinischen. Muttersprache 98, S. 214–225.
- Seidel, Rita (2002): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturienten. Analyse orthographischer Leistungen in Abituraufsätzen, verbunden mit Aussagen zur Anwendung der Neuregelung der Rechtschreibung. Potsdam (unveröffentlichte Examensarbeit; Universität Potsdam).
- Vogel, Roland (1988): Rechtschreibanforderungen und –leistungen früher und heute: Eine vergleichende Untersuchung von Schüleraufsätzen und -diktaten. Diss.; Bad Salzdetfurth. Franzbecker.
- Zimmermann, Friedrich & Riehme, Joachim (1986): Analyse orthographischer Leistungen von Schülern der POS der DDR (Interne Forschungsinformation der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“ Zwickau). Zwickau.