



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards
für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich
„Schreiben“, Teilbereich „Rechtschreibung“
– Primarbereich –**

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 09.12.2010

Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter
Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Primarbereich im Fach Deutsch verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2005/2006 die Grundlage für den Fachunterricht bilden. Die Bildungsstandards gelten in allen Bundesländern und legen fest, welche Ziele im Fach Deutsch bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe zu erreichen sind. Das zugrunde liegende Kompetenzmodell für den Primarbereich entspricht hinsichtlich der berücksichtigten Kompetenzbereiche den Modellen für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss.

Entsprechend der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) ist vorgesehen, dass Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards im Rahmen von stichprobenbasierten Ländervergleichen unter der Federführung des IQB durchgeführt werden. Diese sollen nach Beschluss der KMK in der 4. Jahrgangsstufe erfolgen. Dabei ergibt sich durch die Anbindung der Erhebungen an die PIRLS/IGLU-Studie ein Fünfjahresrhythmus, bei dem die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik gemeinsam überprüft werden. Für das Fach Deutsch wurde der erste Ländervergleich im Jahr 2011 durchgeführt (Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). Darüber hinaus werden im Grundschulbereich in der 3. Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA-3) durchgeführt, die der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen dienen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sollen für die gezielte Förderung der Kinder in den untersuchten Klassen und die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität genutzt werden.

Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Es handelt sich dabei in der Substanz um *Leistungsstandards* (also nicht um *Unterrichtsstandards*). Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in Auseinandersetzung mit substanziellen Fachinhalten erworben werden können. Konkretisiert werden sie durch *Aufgaben*, für deren Lösung die jeweiligen Kompetenzen benötigt werden. Mit kompetenzorientierten Testaufgaben lässt sich zudem prüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler über die erfassten Kompetenzen verfügen.

Bildungsstandards haben drei Ziele:

- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.

- Sie bilden die Basis für *Assessments* (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt, um rechtzeitig gezielte Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden.
- Sie unterstützen in ihrer Entwicklungsfunktion einen Unterricht, der kompetenzorientiert ist und die aktive Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördert.

Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann „standardorientiert“, wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, die eigene Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Für einen modernen Deutschunterricht impliziert dies die stärkere Hinwendung zu einem Unterricht, der Gelegenheiten zur simultanen Steigerung der kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen bereitstellt. Für den Grundschulbereich wurden dazu Unterrichtsideen vorgelegt (vgl. Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2009).

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch in der Primarstufe (Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich Rechtschreibung)

Für das Fach Deutsch im Primarbereich zeigt die Tabelle 1 auf der folgenden Seite die vier Kompetenzbereiche und deren zentrale Standards (vgl. KMK, 2005). Aus der Darstellung geht hervor, dass die „Methoden und Arbeitstechniken“ als Stützkomponente verstanden werden. Deutlich wird auch, dass der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine Sonderrolle einnimmt. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist dieser Bereich durchgängig mit den anderen Bereichen zu verbinden, da er Voraussetzungen für kommunikative Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) umfasst. „Sprechen und Zuhören“ bilden einen gemeinsamen Kompetenzbereich. „Rechtschreibung“ ist nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern wird unter „Schreiben“ subsumiert.

Im Rahmen der empirischen Studien des IQB wurde sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, „Rechtschreibung“ und „freies Schreiben“ als eigenständige Teilkompetenzen zu behandeln und zu testen. Ebenso wird „Zuhören“ als eigenständiger Teilbereich von „Sprechen und Zuhören“ betrachtet.

Tab. 1: Kompetenzbereiche und Teilbereiche im Fach Deutsch		
<i>Sprechen und Zuhören</i>	<i>Schreiben</i>	<i>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</i>
<ul style="list-style-type: none"> – zu anderen sprechen – verstehend zuhören – Gespräche führen – szenisch spielen – über Lernen sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> – über Schreibfertigkeiten verfügen – richtig schreiben – Texte planen – Texte schreiben – Texte überarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – über Lesefähigkeiten verfügen – über Leseerfahrungen verfügen – Texte erschließen – Texte präsentieren
<i>Methoden und Arbeitstechniken</i>		
Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils im Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben.		
<i>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen – sprachliche Verständigung untersuchen – an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten – Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken 		

In den Bildungsstandards heißt es im Hinblick auf die orthografischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe:

„Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthografische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.“ (KMK, 2005, S. 8)

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ werden die folgenden Kompetenzaspekte benannt:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen
- Rechtschreibhilfen verwenden: Wörterbuch nutzen, Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen
- Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen, Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

Im Rahmen von Arbeiten zur Normierung der Bildungsstandards und zur Pilotierung von Aufgaben für Vergleichsarbeiten in dritten Klassen (VERA-3) wurde der Mehrheit der genannten Aspekte Rechnung getragen.

Testschwerpunkte bei der Erfassung der orthografischen Kompetenz

Geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben

Besonderer Wert wurde auf die Überprüfung der Fähigkeit gelegt, *rechtschreibwichtige Wörter normgerecht zu schreiben*. Welche Wörter im Einzelnen relevant sind, ist nicht leicht zu entscheiden. In den Bundesländern sind Grundwortschätze, auf die man sich aktuell beziehen könnte, rar. Für die Auswahl der Testwörter wurde auf einige, darunter auch ältere Grundwortschätze zurückgegriffen. Weiterhin wurde auf Wörter aus bewährten standardisierten Tests sowie auf Wörter aus dem von Carl Ludwig Naumann (1999) sorgfältig zusammengestellten Orientierungswortschatz zurückgegriffen.

Die Fähigkeit, normgerecht zu schreiben, wurde in Form von Lückensatzdiktaten erhoben. Dieses Format hat folgende Vorteile:

- Unterschiede im Schreibtempo fallen kaum ins Gewicht.
- Der Schreibaufwand ist begrenzt, was insbesondere für schwächere Schreiberinnen und Schreiber hilfreich ist.
- Das Schreiben von (nahezu) sicher beherrschten Wörtern wie Artikeln und Pronomen entfällt.
- Die Aufmerksamkeit kann der Orthografie ungeteilt gelten. Aufwändigere Gedächtnisleistungen wie bei Textdiktaten spielen keine Rolle.

Rechtschreibstrategien

Die im zweiten Standard genannten *Rechtschreibstrategien* beziehen sich auf die Laut-Buchstaben- bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenz (Mitsprechen), auf Dehnung, Schärfung, Umlautung und Auslautverhärtung (Ableiten) und auf Lernwörter, die z. B. spezielle Grapheme wie <v> oder <x> enthalten (Einprägen). Schreibt ein Schüler z. B. *want* statt *Wand*, so kann ihm korrektes „Mitsprechen“ attestiert werden. Er schreibt zwar „alphabetisch“, aber noch nicht „orthografisch“, insofern er Großschreibung und Auslautverhärtung nicht berücksichtigt hat.

Folgt man derzeit weithin akzeptierten Theorien des Rechtschreiberwerbs, dann „arbeiten“ Kinder in vierten Klassen in ihrer großen Mehrheit nicht mehr primär an Problemen der

Phonem-Graphem-Zuordnung. Dem wurde insofern Rechnung getragen, als Testwörter überwiegen, bei denen orthografische Besonderheiten zu beachten sind. Was speziell Auslautverhärtung und Umlautung (letztere wie bei *Bäcker*) angeht, so wurde anhand einiger Aufgaben zusätzlich überprüft, ob sie nicht nur (prozedural) beherrscht werden, sondern ob die jeweilige Schreibung auch explizit begründet werden kann.

Zeichensetzung

Inwiefern der dritte Standard erreicht wird, der sich auf grundschulspezifische Aspekte der *Zeichensetzung* bezieht, konnte nur ansatzweise getestet werden. Es gibt dazu eine komplexe Aufgabe, bei der Satzgrenzen zu markieren waren.

Fehlersensibilität

Der vierte Standard (*Fehlersensibilität*) wurde in Form von Korrekturaufgaben überprüft. Dabei waren bei einer Gruppe von Aufgaben fehlerhafte Wörter nur zu markieren, bei einem anderen Format war zusätzlich die korrekte Version hinzuschreiben.

Wörterbücher und Computerhilfen

Die Fähigkeit der Kinder, *Wörterbücher und Computerhilfen* zu nutzen, konnte im Rahmen der Testungen aus naheliegenden Gründen (Ökonomie, Verfügbarkeit) nicht überprüft werden. Ersatzweise wurden einige Aufgaben konstruiert, bei denen Wörter nach dem Alphabet in eine Rangfolge zu bringen waren.

Arbeitstechniken

Auch die systematische Prüfung der Nutzung verschiedener, individuell sinnvoll eingesetzter *Arbeitstechniken* war aufgrund der Anlage der Studie nicht möglich.

Anmerkungen zur Erhebung der orthografischen Kompetenz

Im Rahmen der Orthografiedidaktik wird seit geraumer Zeit mit Modellen von Stufen¹ des Erwerbs der orthografischen Kompetenz gearbeitet. Der Stufenbegriff bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht, dass im Erwerbsprozess klar abgrenzbare, strikt aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen beobachtet werden können, vielmehr handelt es sich um Zugriffsweisen bzw. Strategien, die sich zumeist nach und nach entfalten, zum Teil aber auch parallel verfü-

¹ Der Begriff Stufe bezieht sich hierbei auf Vorstellungen zur Entwicklung der orthografischen Kompetenz, nicht auf die Stufen eines Kompetenzstufenmodells. Zur besseren Unterscheidbarkeit werden letztere in diesem Dokument stets als „Kompetenzstufen“ bezeichnet.

bar sind. Für die Grundschule ist die Unterscheidung einer alphabetischen von einer orthografischen Stufe zentral.² (vgl. z. B. Böhme & Bremerich-Vos, 2009)

Nach Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell, den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute (Phoneme) zu zerlegen und diese mit bestimmten Buchstaben (Graphemen) zu verknüpfen. Sind diese Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben die Schülerinnen und Schüler so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Man könnte sagen, dass sie nach der Maxime verfahren: „Beachte die gesprochene Lautfolge und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben!“ (vgl. May, 2002, S. 29). Die Beherrschung von Laut-Buchstaben-Beziehungen auf der Ebene der Basisgrapheme ist kennzeichnend für die **alphabetische Stufe**.

In der weiteren Entwicklung der Rechtschreibkompetenz lernen die Schülerinnen und Schüler, dass in vielen Fällen eine direkte Umsetzung von Lauten in Buchstaben nicht genügt, um eine korrekte Schreibung zu erzielen. Sie erreichen die **orthografische Stufe**. Bei den notwendigen Modifikationen handelt es sich unter anderem um Phänomene der Dehnung (z. B. *Bohnen*), Schärfung (z. B. *Ball*), Umlautableitung (z. B. *Bäcker*), Auslautverhärtung (z. B. *gelb*) sowie zusätzlich um „Merkelemente“ wie [v] bei *Vater*, [x] bei *Hexe* usw. (vgl. May, 2002, S. 30). Die Kinder orientieren sich mehr und mehr am Stamprinzip (*Wand* wegen *Wände*). Auch die Großschreibung von Substantiven, insbesondere von Konkreta, gelingt in wachsendem Maße, ebenso die Abgrenzung von Sätzen, u. a. im Zusammenhang mit der direkten Rede. Hier ist syntaktisches, auf den Satzbau bezogenes Wissen im Spiel.

In der 3. und 4. Klasse sind in der Regel einfache Phonem-Graphem-Beziehungen kein Problem mehr; die Kinder schreiben vieles richtig, was zur orthografischen Stufe gehört. Es lässt sich insbesondere erkennen, inwieweit sie die Unterscheidung von Mehrheits- und Minderheitsschreibungen (in anderer Begrifflichkeit: von Basis- und Orthographemen) praktisch beherrschen, sei es, dass sie entsprechende „Eigenregeln“ entwickelt haben, sei es, dass diese Unterscheidung Lerngegenstand im Unterricht war. So wird das lange, betonte [i:] fast immer als <ie> (Mehrheitsschreibung) und selten als <i> (Minderheitsschreibung) geschrieben, das Dehnungs-h kommt in weniger als 20 Prozent der einschlägigen Fälle vor, ist also nicht Basis-, sondern Orthographem, und der Buchstabe v ist eine Minderheitsschreibung für Wörter mit gesprochenem [f] (wie *Vater*) oder [w] (wie *Vase*). Man kann also „Mehrheits“- bzw. „Regel“-Wörter von „Minderheits“- bzw. „Lernwörtern“ unterscheiden. Beide Gruppen ka-

² Frühere Stufen – die präliteral-symbolische sowie die logographemische Stufe – fallen in den vorschulischen Bereich und sind daher nicht Gegenstand der Überprüfung der Bildungsstandards für den Primarbereich.

men in den Testungen vor.

Zu betonen ist, dass diese Unterscheidungen sich nur auf die theoretisch fundierte Beschreibung der Strukturen dieser Wörter bezieht und nicht auf kognitive Prozesse beim Erwerb bzw. beim Vollzug des Schreibens. So ist u. a. nicht impliziert, dass beim Schreiben von „Regelwörtern“ Regeln angewendet werden. Denkbar ist immer auch, dass sich die Kinder die richtigen Schreibungen dieser Wörter jeweils wortspezifisch angeeignet haben.

Wenn unbekannte bzw. ungeübte Wörter geschrieben werden, greifen auch „erfahrene“ Schreiber auf das Wissen zurück, das auf der alphabetischen Stufe erworben wurde. Schon deshalb ist die Vorstellung einer strikten Abfolge der Stufen irreführend. Gegen eine eindeutige Abgrenzbarkeit der Stufen spricht auch, dass Kinder in der 1. oder 2. Klasse eine Reihe von orthografisch schwierigen Wörtern schon richtig schreiben können, während es ihnen bei anderen Wörtern z. B. noch nicht gelingt, alle Grapheme zu notieren.

Fehler sind per definitionem Abweichungen von der Norm. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Wort falsch zu schreiben. Fasst man Fehler als „Fenster“ auf, durch die hindurch kognitive Prozesse erkennbar werden können, so bietet sich eine qualitative Fehleranalyse an. Einzelne Grapheme bzw. Graphemgruppen werden dann als sogenannte Lupenstellen verstanden, als Repräsentanten bestimmter Problembereiche bzw. als „Orte“ möglicher Fehler. So kann man im Wort *Spielleiter* das <S> als Lupenstelle für Großschreibung, das <Sp> als Beispiel einer regelhaften speziellen Schreibung (<s> für [sch] vor [p] und [t] am Anfang eines Morphems), das <ie> als Mehrheitsfall der Schreibung von Vokallänge und <ll> als Fall der Schreibung einer Morphemgrenze verstehen.

Im Rahmen der Testungen wurde in Anlehnung an die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA)³ eine Reihe von Fehlerkategorien verwendet, die sich u. a. auf folgende Aspekte beziehen⁴:

1. Eine falsche **Graphem-Auswahl** (GA) liegt vor, wenn das relevante Graphem keine lauttreue Verschriftung des entsprechenden Phonems darstellt (z. B. *schlümm* statt *schlimm*).
2. Ein Fehler in der **Graphemfolge** (GF) bezieht sich auf die Wortdurchgliederung und

³ Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Andere Instrumente wie DoSe von Ilona Löffler und Ursula Meyer-Schepers, der sprachsystematische Rechtschreibtest von Inge Blatt und Andreas Voss oder die Hamburger Schreibprobe von Peter May sind im Kern, wenn auch nicht in den Details, vergleichbar (vgl. Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Schepers & Voss, 2003; Voss, Blatt & Kowalski, 2007).

⁴ Bei den hier aufgeführten Wörtern handelt es sich um Beispiele, die nur teilweise aus den Tests stammen.

betrifft z. B. die Auslassung oder Hinzufügung eines Graphems sowie die Vertauschung von Graphemen.

3. **Spezielle Grapheme** (SG) beziehen sich auf die Verwendung ungewöhnlicher Grapheme und hieraus resultierender Fehler (z. B. bei der Schreibung des Lauts [ng] wie in *Bangk* oder bei der Schreibung von [kw] wie in *Kwelle* statt *Quelle*).
4. In der **Mehrheit** der Fälle wird die **Vokallänge** (VL+) nicht markiert, im Normalfall erfolgt eine Schreibung mit dem einfachen Vokalbuchstaben⁵. Eine fälschliche Markierung der Vokallänge kann etwa durch Doppelvokalbuchstaben oder durch Verwendung eines Dehnungs-h erfolgen (z. B. *Dahme* statt *Dame*).
5. In der **Minderheit** der Fälle muss die **Vokallänge** (VL-) markiert werden. Fehler beziehen sich hier ausschließlich auf die Verwendung eines Dehnungs-h (z. B. *Sane* statt *Sahne*). Wörter mit doppeltem Vokalbuchstaben kamen im Test nicht vor.
6. Das Phänomen der **Vokalkürze** (VK) bezieht sich darauf, dass in der Regel dann, wenn im Stamm auf einen kurzen betonten Vokal ein einzelner Konsonant folgt, der Konsonantenbuchstabe doppelt geschrieben wird (z. B. fälschlich *Waser* statt *Wasser*).⁶
7. Die **vokalische Ableitung** (VA) bezieht sich auf die Ableitung von Umlauten (z. B. fälschlich *Becker* statt *Bäcker*).
8. Die **konsonantische Ableitung** (KA) betrifft das Phänomen der Auslautverhärtung (z. B. fälschlich *liep* statt *lieb*).
9. Die Kategorie der **häufigen Morpheme** (HM) bezieht sich auf Falschschreibungen bei geläufigen Prä- und Suffixen wie *ver-* und *-ig* (z. B. *ferarbeiten* statt *verarbeiten*, *sonnich* statt *sonnig*).
10. Die Kategorie der **Morphemgrenze** (MG) bezieht sich auf morphologisches Strukturwissen und mögliche Fehler in der Wortdurchgliederung (z. B. *Spielleute* statt *Spielleute*).
11. Fälle von **Groß- und Kleinschreibung** (GK) beziehen sich sowohl auf die irrtümliche

⁵ Dies trifft nur auf die langen Vokale [a:], [e:], [o:] und [u:] zu, ein lang gesprochenes [i:] wird in der Mehrheit der Fälle als <ie> verschriftet.

⁶ In der amtlichen Regelung der Orthografie heißt es, dass der Buchstabe für einen Konsonanten doppelt geschrieben wird, wenn im Stamm auf einen kurzen betonten Vokal nur dieser Konsonant folgt. In einer alternativen Regelformulierung ist der Begriff des Silbengelenks zentral. Mit der Kategorie „Vokalkürze“ wird auf die amtliche Regelung Bezug genommen.

Kleinschreibung am Satzanfang und bei Konkreta (z. B. *tanne* statt *Tanne*) als auch auf irrtümliche Großschreibung (z. B. *Wir kommen Heute.*).

Die genannten Fehlerkategorien können den oben dargestellten Stufen des Rechtschreiberwerbs zugeordnet werden:

Fehlerelemente auf der alphabetischen Stufe

Fehler in der Graphemauswahl (1: GA) sowie in der Graphemfolge (2: GF) können als mangelnde Beherrschung von Laut-Buchstaben-Beziehungen interpretiert werden. Solche Fehler weisen darauf hin, dass die alphabetische Strategie noch nicht sicher gemeistert wird.

Aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder wird insbesondere im Rahmen der Vergleichsarbeiten in der dritten Jahrgangsstufe das Augenmerk auf diese Lupenstellen gerichtet, um Aussagen über die Beherrschung der alphabetischen Schreibung treffen zu können.

Fehlerelemente auf der orthografischen Stufe

In den Testaufgaben zur Normierung der Bildungsstandards in der vierten Jahrgangsstufe galt das Hauptaugenmerk den Schreibungen der orthografischen Stufe.

Fehlerelemente, die dieser Stufe zugeordnet werden können, sind jene Lupenstellen, die sich auf spezielle Grapheme (3: SG), auf die Markierung der Vokallänge (5: VL-), die Vokalkürze (6: VK) sowie auf vokalische (7: VA) und konsonantische Ableitungen (8: KA) beziehen. Ferner können hier Lupenstellen zugeordnet werden, die sich auf die explizite Berücksichtigung morphologischer Aspekte beziehen. Dies sind Fehler in Bezug auf häufige Morpheme (9: HM) und Morphemgrenzen (10: MG).

Hinzu kommen Fehler hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung (11: GK) auch in Fällen, bei denen die Syntax beachtet werden muss.

Kompetenzstufenmodell

Die empirische Grundlage des nachfolgenden Kompetenzstufenmodells liefert zum einen die Studie zur Normierung der Bildungsstandards für den Primarbereich im Fach Deutsch (Testzeitpunkt 2007) und zum anderen die Pilotierung für die VERA-Studie des Jahres 2010 (Testzeitpunkt 2009). Den Kern beider Testungen bilden insgesamt 176 Lückenwörter, mit denen die produktive Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler überprüft werden sollte. Berücksichtigt man nicht jede einzelne vorkommende Wortform (*token*), sondern die Menge der verschiedenen Wörter (*types*), dann reduziert sich die Zahl auf 160. Die Dopplung von

Testwörtern war notwendig, um durch den Einsatz identischer Testwörter (z. B. *Lehrerin*) eine Verbindung zwischen beiden Studien herstellen zu können. Es wurde jeweils ein Multi-Matrix-Design gewählt, sodass jedes Kind nur einen Teil der Aufgaben zu bearbeiten hatte. Jede Aufgabe wurde von 136 bis 631 Kindern bearbeitet.

Für die nachfolgende Charakterisierung der Kompetenzstufen wird auf die oben eingeführten Fehlerlupenstellen und ihre Zuordnung zu den verschiedenen Strategien im Erwerb der Rechtschreibkompetenz Bezug genommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass man nicht von strikt aufeinander aufbauenden und folgenden Kompetenzstufen ausgehen darf. Während mitunter bei einigen Wörtern, die z. B. gängig oder oft geübt worden sind, bereits Elemente fortgeschrittener Strategien beherrscht werden, können bei weniger gängigen oder ungeübten Wörtern parallel noch sehr basale Fehler auftreten.

Das nachfolgende Modell basiert auf einer Leistungsskala, deren Mittelwert auf $M = 500$ und deren Streuung auf $SD = 100$ für die Normierungsstichprobe der 4. Jahrgangsstufe festgelegt wurde.

Die Festlegung von Kompetenzstufen – insbesondere im Falle der Überprüfung von Bildungsstandards – erfolgt immer in einem Abstimmungsprozess zwischen Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungspolitik. Im Falle der Testung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards durch Schülerinnen und Schüler in Deutschland müssen Kompetenzstufenmodelle auch festlegen, bei welchem Niveau die Vorgaben der Bildungsstandards erfüllt werden. Die Erarbeitung eines solchen standardbasierten Kompetenzstufenmodells kann sich daher nicht damit zufriedengeben, einen *Cut Score* auf dem Kompetenzkontinuum zu definieren, unterhalb dessen die Standards verfehlt und oberhalb dessen die Standards erreicht sind. Vielmehr muss ein Kompetenzstufenmodell im Sinne der von Klieme et al. (2003) eingeforderten Differenzierung verschiedene Niveaus definieren und auch die Diskussion um Mindest- und Optimalstandards aufgreifen. Im Sinne dieser Differenzierung wurden die folgenden inhaltlichen Definitionen vorgenommen, die sich in unterschiedlichen Kompetenzstufen widerspiegeln:

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses unterschreitet die in den Heften der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende der Primarstufe, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die Sekundarstufe I integrieren werden.

- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen.
- Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und im Folgenden als *Regelstandard plus* bezeichnet wird.
- *Optimalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der KMK-Bildungsstandards übertreffen.

Kompetenzstufe I (Punktwerte unter 390)⁷

Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben Wörter in der Regel so, dass ihre Lautstruktur erkennbar ist. Einige Schülerinnen und Schüler beherrschen aber die Laut-Buchstaben-Zuordnungen beziehungsweise die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend.

Bei den Wörtern, die mit hoher Wahrscheinlichkeit von allen Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe I noch nicht richtig geschrieben werden, beträgt der Fehleranteil, der auf die basale Kategorie der Graphemauswahl (GA) entfällt, etwa 10 Prozent. Der Anteil der Graphemfolgefehler (FG) ist etwas höher.

Zu den Schreibungen, die sich auf die orthografische Stufe beziehen, lässt sich sagen, dass ein Drittel der Wörter mit <st> oder <sp> am Wort- beziehungsweise Morphemanfang richtig geschrieben wird. Auch die Schreibung einiger Wörter mit Dehnungs-h gelingt (VL-). Die Vokalkürze (VK) wird bereits häufig richtig markiert. Konsonantische Ableitungen (KA) meistern die Schülerinnen und Schüler vor allem in strukturell einfachen Wörtern wie *Hand*. Ebenfalls richtig schreiben die Kinder knapp die Hälfte der Wörter mit den Präfixen *ver-* und *vor-*. In Wörtern wie *Hausschuhe* und *Hexenmeister* wird die Morphemgrenze (MG) korrekt verschriftet. Was die Groß- beziehungsweise Kleinschreibung (GK) angeht, so werden einige Substantive mit gegenständlicher Bedeutung (Konkreta) wie *Gabel* richtig großgeschrieben.

Mit Korrekturaufgaben tun sich Kinder auf dieser Kompetenzstufe noch recht schwer. In einer Reihe von Fällen gelingt ihnen aber die orthografische Korrektur von alphabetischen

⁷ Anders als bei den Modellen für die Bereiche Zuhören und Lesen sind die Stufen des Modells für den Bereich Orthografie nicht mit Überschriften versehen. Da für die qualitative Fehleranalyse eine große Zahl an Kategorien genutzt wurde, fallen die Befunde entsprechend differenziert aus. Man hätte zwar für jede Stufe eine Kategorie als prototypisch ausweisen können. Ein solcher Prototyp würde die jeweilige Kompetenzstufe aber nur unzureichend abdecken und wäre daher irreführend.

Schreibungen wie *file* (statt *vieler*). Auch Wörter wie *kempfer* (statt *Kämpfer*) und *Beume* (statt *Bäume*) können erfolgreich korrigiert werden, ebenso einige Fälle konsonantischer Ableitung wie bei *Berk* (statt *Berg*) und *Sant* (statt *Sand*).

Auf dieser Kompetenzstufe kann das für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartende Kompetenzminimum im Sinne von *Mindeststandards* noch nicht als erreicht gelten.

Kompetenzstufe II (Punktwerte von 390 bis 464)

Auf dieser Kompetenzstufe werden die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrscht.

Die Kinder verschriften darüber hinaus mehr als drei Viertel der Wörter mit den speziellen Graphemen (SG) <st> oder <sp> am Wort- oder Morphemangang richtig, ebenso Wörter mit <pf> beziehungsweise mit Konsonantenhäufungen wie *Pflanzen*, *pflügen* und *stumpf*. In der Hälfte der Fälle kann die Markierung der Vokallänge (VL-) geleistet werden und es werden auch mehrere Wörter mit silbenanlautendem *h* (wie *ruhig*) richtig geschrieben. Bewältigt werden ebenfalls circa 60 Prozent der Wörter, bei denen die Vokalkürze (VK) zu berücksichtigen ist. Nicht nur in einfachen, sondern auch in strukturell komplexeren Wörtern wie *gründlich* gelingt die konsonantische Ableitung (KA). Die Hälfte aller Lückenwörter, bei denen es unter anderem um vokalische Ableitung beziehungsweise Umlautung (VA) geht, wird auf dieser Kompetenzstufe richtig geschrieben (z. B. *nächste*). Bei den unmittelbar morphembezogenen Kategorien werden fast alle Wörter mit dem Suffix *-lich* korrekt verschriftet, ebenso drei Viertel der Wörter mit den Präfixen *ver-* beziehungsweise *vor-*. Beherrscht wird auch die Mehrzahl der Fälle, bei denen die Kategorie Morphemgrenze (MG) signiert ist, zum Beispiel bei *Fahrrad*. Korrekt großgeschrieben werden weitere Substantive mit gegenständlicher Bedeutung, vereinzelt auch ein Abstraktum (*Gesundheit*, *Verkehr*).

Bei den Wörtern, die von Kindern auf Kompetenzstufe II richtig korrigiert werden, geht es nicht mehr nur um alphabetische („lauttreue“) Schreibungen. In einem kurzen Text, in dem eine Reihe von Substantiven kleingeschrieben ist, können alle Falschschreibungen identifiziert werden. Die Aufgabe zu begründen, warum in Fällen wie *Kind* oder *Dieb* ein <d> oder zu schreiben ist, bewältigen die Kinder auf dieser Stufe ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit. Auch die Aufgabe, in einem kurzen Text fehlende Satzzeichen durch einen Strich zu markieren, meistern sie auf dieser Kompetenzstufe im Wesentlichen. Schließlich gelangen ihnen einige Sortieraufgaben, bei denen die jeweils an zweiter Stelle stehenden Grapheme der zu reihenden Wörter unterschiedlich sind.

Die auf dieser Stufe erreichten Kompetenzen entsprechen noch nicht den Anforderungen, die von der Kultusministerkonferenz als Regelstandards definiert wurden, sie können aber als *Mindeststandard* interpretiert werden.

Kompetenzstufe III (Punktwerte von 465 bis 539)

Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben mehr als 80 Prozent der Testwörter richtig.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt erstmals in größerem Umfang die Schreibung von Varianten des stimmlosen [s] (z. B. *gießen, blies, vermisst*). Auch Schreibungen des <qu> sind auf dieser Kompetenzstufe fast durchgängig korrekt (z. B. *quer*). Wenn es bei der Markierung der Vokallänge (VL-) um das Dehnungs-h geht, werden auf diesem Niveau vier Fünftel der Fälle gemeistert. Ebenso werden 80 Prozent der Wörter, bei denen die Vokalkürze (VK) zu markieren ist, bewältigt. Auch bei fast allen Beispielen konsonantischer Ableitungen (KA) ist die Schreibung korrekt. Charakteristisch für diese Kompetenzstufe ist, dass fast alle Beispiele vokalischer Ableitung beziehungsweise Umlautung (VA) richtig geschrieben werden können (z. B. *Gefängnis*). Hinsichtlich der unmittelbar morphembezogenen Kategorien werden alle Arten von Suffixen (HM) bewältigt, die im Korpus der Testwörter vorkommen (u. a. *-nis*). Richtig großgeschrieben (GK) werden neben Wörtern mit gegenständlicher Bedeutung jetzt auch Abstrakta, die als Substantive markiert sind (*Beschreibung, Ergebnis*).

Über die auf Kompetenzstufe II erfolgreich geleisteten Korrekturen hinaus werden nur wenige Schreibfehler erkannt, so zum Beispiel bei *Welenrauschen* (nicht markierte Vokalkürze). Allerdings können auf dieser Kompetenzstufe fast durchweg Begründungen für die Schreibung von Auslautverhärtungen beziehungsweise dafür gegeben werden, inwiefern es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt (z. B. bei *sagt*).

Schließlich können fünf von sechs alphabetischen Sortieraufgaben mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Bei den Aufgaben, die über die auf Kompetenzstufe II lösbaren hinaus gemeistert werden, geht es um die richtige Reihung von Wörtern, die nicht nur an zweiter Stelle, sondern zusätzlich an dritter Stelle identische Grapheme aufweisen.

Die Kompetenzstufe III lässt sich auf der Grundlage der Vorgaben der KMK als *Regelstandard* interpretieren.

Kompetenzstufe IV (Punktwerte von 540 bis 614)

Auf dieser Kompetenzstufe werden mehr als 90 Prozent der Wörter richtig geschrieben.

Es gelingt hier die Schreibung aller Wörter mit speziellen Graphemen (SG), insbesondere mit <qu>. Richtig geschrieben werden ebenfalls einige Wörter mit Dehnungs-h (VL-), die im aktiven Wortschatz der meisten Kinder selten sein dürften, wie *empfehlen*. Auch die Schreibung von Wörtern wie *kaputt* und *Schlittschuhläufer* wird gemeistert, bei denen die Markierung der Vokalkürze (VK) wegen der Betonungsverhältnisse beziehungsweise der Komplexität des Kompositums schwierig ist. Vokalische und konsonantische Ableitungen (VA, KA) bereiten fast durchgängig keine Schwierigkeiten mehr. Neben anderen Substantiven werden erstmals Nominalisierungen richtig großgeschrieben (GK; z. B. *Treffen*), was eine syntaktische Analyse voraussetzt.

Über die Korrektur von Fehlern in Bezug auf Vokalkürze (z. B. *Heuschrecken* statt *Heuschrecken*) hinaus gelingen auf dieser Kompetenzstufe auch Korrekturen von Fehlern im Feld der vokalischen Ableitung und es kann zusätzlich explizit angegeben werden, warum es sich um Fehler handelt (z. B. *Treume* ist falsch, *Träume* ist richtig, „weil es von ‚Traum‘ kommt“). Während eine Reihe von Wörtern mit stimmlosem [s] bereits auf Kompetenzstufe III richtig geschrieben werden kann, gelingt eine Korrekturaufgabe zum stimmlosen [s] in Form einer Richtig-Falsch-Batterie erst auf Kompetenzstufe IV.

Auf dieser Kompetenzstufe werden somit Anforderungen bewältigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass sie als *Regelstandard plus* zu interpretieren ist.

Kompetenzstufe V (Punktwerte ab 615)

Auf dieser Kompetenzstufe stehen Wörter im Vordergrund, deren morphologische Struktur schwer zu erkennen ist oder für deren korrekte Schreibung auf syntaktisches Wissen zurückgegriffen werden muss.

Hervorzuheben ist zum Beispiel das Wort *Schiedsrichter*, dessen Verwandtschaft mit *entscheiden* Kinder auf den unteren Niveaus vermutlich nicht bemerken. Was das syntaktische Wissen angeht, so gelingen die in den Testungen vorkommenden Nominalisierungen, wobei es sich im Test durchgängig um Verben handelt (GK, Großschreibung im Satzkontext).

Auf Kompetenzstufe V können alle Korrekturaufgaben in Form von Wahr-Falsch-Entscheidungen bewältigt werden. Schreiben die Kinder selbst, haben sie mit der <sp>- beziehungsweise <st>-Regel offensichtlich weniger Schwierigkeiten als mit der Beurteilung von Schreibungen wie *schpülen* und *vorschtrecken*.

Die Kompetenzstufe V lässt sich als *Optimalstandard* interpretieren.

Verteilung auf die Kompetenzstufen

Abbildung 1 illustriert, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe aus der Normierungsstichprobe auf die fünf beschriebenen Kompetenzstufen verteilen.

In der 4. Jahrgangsstufe verfehlen ca. 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler die für den Bereich der Rechtschreibkompetenz definierten Mindeststandards und bleiben somit deutlich hinter den von der KMK formulierten Erwartungen zurück. Knapp 20 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler erreichen Kompetenzstufe II und können somit den als Mindeststandards beschriebenen Kompetenzerwartungen genügen. In einem Kompetenzbereich, der mindestens den als Regelstandard definierten Erwartungen entspricht (Kompetenzstufen III bis V), finden sich rund 66 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe. Innerhalb dieser Gruppe erzielen 23,5 Prozent Leistungen, die bereits oberhalb dessen liegen, was nach den Bildungsstandards in der Regel erwartet wird. Von 12 Prozent der Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe wird Kompetenzstufe V erreicht. Diese Kinder zeichnen sich durch Leistungen aus, die weit oberhalb dessen liegen, was als Leistungsstand zum Ende der Primarschulzeit angestrebt wird.

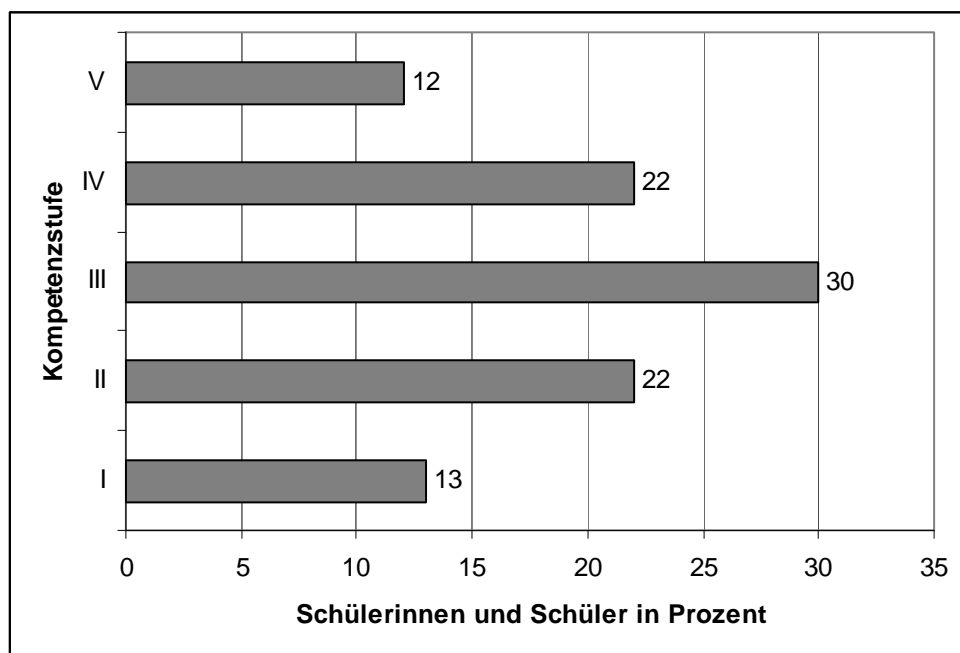


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen I bis V (durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen leicht von 100 abweichen)

Literatur

- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330-356). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U & Köller, O. (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele - Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring - Beschluss vom 02.06.2006*. München: Luchterhand.
- May, P. (2002). *HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Handbuchmanual*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Naumann, C. L. (1999). *Orientierungswortschatz – Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 227-264). Münster: Waxmann.

Voss, A., Blatt, I. & Kowalski, K. (2007). Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. *Didaktik Deutsch*, 23, 15-31.