

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Thorsten Strübe

***HASTU UND *ÜBER LEKT –
ASPEKTE DES ERWERBS DER
GETRENNT- UND
ZUSAMMENSCHREIBUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 29. S. 37-57.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thorsten Strübe

**HASTU* UND **ÜBER LEKT* – ASPEKTE DES ERWERBS DER GETRENNT- UND ZUSAMMENSCHREIBUNG

Eine Durchsicht der gängigen Literatur zum Orthographieverb zeigt eine deutliche Fokussierung des phonographischen Prinzips unseres Schriftsystems. Stärker grammatisch motivierte Bereiche wie die satzinterne Groß-/Kleinschreibung oder die Getrennt-/Zusammenschreibung (im Folgenden GZS) sind bislang nur randständig berücksichtigt worden. Das ist bemerkenswert, weil gerade diese Teilbereiche der Orthographie u. a. in der DESI-Studie die höchsten Fehleranteile aufweisen (Groß-/Kleinschreibung 32 %, GZS 14 %) (vgl. Thomé 2007: 168). Der vorliegende Aufsatz greift dieses Desiderat bezüglich der GZS auf. In einer simulierten Längsschnittstudie wird durch quantitative und qualitative Fehleranalysen in freien Texten den Fragen nachgegangen, ob es einen Einfluss des Lernalters auf die Beziehung zwischen Getrenntschreibungsfehlern und Zusammenschreibungsfehlern gibt und welche linguistischen Strukturen im Erwerb besonderen Schwierigkeiten unterworfen sind.¹

1 Theoretische Bezüge: Wortbegriff und GZS

Im Folgenden werden kurz die Funktion der GZS sowie ihre linguistischen Bezugfelder dargestellt, soweit sie für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand GZS im Schriftspracherwerb relevant sind. Insbesondere geht es dabei um das Spannungsfeld zwischen grammatischer Beschreibung und orthographischer Regelung, aus dem sich Konsequenzen für die Beurteilung des Erwerbsprozesses ergeben. Allerdings ist hier weder der Rahmen für eine Darstellung der Diskussion um den vermutlich am meisten umstrittenen Teilbereich der Orthographie noch für eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Regelung und ihren Sonderfällen.

Die Markierung von Wortgrenzen durch Spatien stellt neben der phonematischen Schreibung, dem einheitlichen Zeichentyp sowie der linearen, unidirektionalen Schreibrichtung eine der vier grundlegenden Eigenschaften von Alphabetschriften des griechisch-lateinischen Schriftenkreises dar (vgl. Thomé 1992). Sie dient im Wesentlichen der schnelleren Texterfassung gegenüber der *scriptio continua* und trägt zur grammatischen Gliederung und semantischen Differenzierung bei, indem sie dem Leser signalisiert, ob ein aus mehreren Konstituenten zusammengesetztes Wortbildungsprodukt oder eine Wortgruppe mit syntaktisch eigenständigen Gliedern vorliegt (vgl. Nerius 2007: 168). Oder aus der Schreiberperspektive betrachtet: Wörter schreibt man zusammen, Syntagmen getrennt.

1 In dem vorliegenden Beitrag fasse ich die zentralen Ergebnisse meiner Dissertation (Strübe 2009) zusammen, die im Rahmen des Teilkorpus zum (semi-)freien Schreiben entstanden sind.

Daraus folgt zum einen, dass dem Wort in der geschriebenen Sprache² im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ein zentraler Stellenwert als strukturierende Einheit zukommt. Zum anderen ergibt sich die Frage, was unter ‚Wort‘ zu verstehen ist. Welche Schwierigkeiten bestehen, eine linguistische Einheit Wort eindeutig zu definieren, geht aus der einschlägigen Literatur hervor, genannt seien z. B. die Beiträge von Herberg (1980) und Wurzel (2002):³ Je nachdem, ob ein semantischer, morphologischer, syntaktischer, phonologischer oder graphematischer Zugriff gewählt wird, kann die Größe ‚Wort‘ sehr unterschiedlich ausfallen.⁴ Das Problem, das ‚Wort‘ als sprachliche Bezugseinheit der GZS möglichst eindeutig zu definieren, schlägt sich in der orthographischen Regulierung und vor allem ihrer Akzeptanz nieder. Das zeigt die von Laien und Fachwissenschaftlern gleichermaßen heftig geführte Diskussion um die linguistische Fundierung und Plausibilität der Regelungen (vgl. u. a. die Darstellung in Dürscheid 2002: 212).

Weiterführend in Bezug auf den Gegenstandsbereich des vorliegenden Beitrags ist die von Schaefer (1997: 158) bezüglich der orthographischen Regelung betonte Unterscheidung zwischen *Grammatik* einerseits und *Orthographie* andererseits. Der Autor hebt hervor, dass (1) aus *grammatischer* Perspektive bezüglich der GZS im Mittelpunkt stehe, wie ein Problemfall zu systematisieren sei, das heißt mit analytischen Verfahren zu erarbeiten, ob es sich um eine autonome Einheit der Größe Wort handelt oder ob ein Syntagma vorliegt. (2) Aus der *orthographischen* Perspektive gehe es darum, dem Schreiber bei Problemen Klarheit darüber zu schaffen, ob in einem fraglichen Fall getrennt oder zusammenschreiben ist. Daraus folgt im Wortsinne einer *Rechtschreibung* immer die Normierung und Kodifizierung – ggf. mit dem Problem einer zu starren und zu ausschließlichen Regulierung.

Im Rahmen der jüngeren *grammatischen* Auseinandersetzung mit der GZS sei auf Fuhrhops (2005) Systemisierungsansatz verwiesen. Die Autorin formuliert eine Grundregel sowie zwei Prinzipien, die bei der Ermittlung des graphematischen⁵ Worts zum Tragen kommen:

(1) Grundregel: Wörter schreibt man zusammen, Nicht-Wörter (Syntagmen) schreibt man nicht zusammen. [...]

(2) Das Wortbildungsprinzip: ‚Verbindungen‘ aus zwei oder mehr Stämmen werden zusammengeschieden, wenn sie aufgrund einer Wortbildung miteinander verbunden sind. [...]

2 Vgl. zur begrifflichen Differenzierung von geschriebener Sprache vs. schriftlicher Sprache vs. Schriftsprache Feilke, Kappert & Knobloch (2001: 18).

3 Eine ausführliche Darstellung zur Diskussion um den linguistischen Wortbegriff liegt mit der Arbeit von Ágel & Kehrein (2002) vor.

4 Bereits Maas (1992: 130) folgert aus dem Dilemma, dass der Wortbegriff in der Linguistik wegen dieser definitorischen Unschärfen weitgehend gemieden werde.

5 Fuhrhop verwendet den Begriff des graphematischen Wortes. Damit wird das Problem der Normierung durch die Orthographie umgangen. Um die *Rechtschreibung* geht es bei der Bestimmung, welche Einheiten als Wort zu definieren sind und damit zusammenschreiben sind, noch nicht.

(3) Das Relationsprinzip: Einheiten, die syntaktisch nicht analysierbar sind, das heißt insbesondere, die nicht in syntaktischer Relation zu anderen Einheiten in einem Satz stehen, sind Bestandteile von Wörtern. Dies führt zu einer Zusammenschreibung. (Fuhrhop 2005: 56ff.)

Die Prinzipien werden sowohl auf einen klar regelbaren Kernbereich der GZS als auch auf die schwer zu klärenden Bereiche angewandt, die den umstrittenen Bereich der Amtlichen Regelung ausmachen. Der zentrale Gedanke ist, dass komplexe Wörter – für einfache stellt sich das Problem von Zusammen- oder Getrennschreibung erwiesenermaßen nicht – sowohl morphologisch als auch in Abhängigkeit von ihrer syntaktischen Umgebung auf ihren grammatischen Status als Wort geprüft werden.

Für den *Kernbereich* ist in der Regel deutlich eines der Prinzipien als leitend festzumachen. Die Frage, ob ein Wort oder ein Syntagma vorliegt, ist mit einer Prüfung der Prinzipien schlüssig zu beantworten. Damit ist auch die graphematische Frage nach Getrennt- oder Zusammenschreibung geklärt. Für die *Zweifelsfälle* außerhalb des Kernbereichs liegt das Problem gerade in der fehlenden Eindeutigkeit bei der Zuordnung zu einem der beiden Prinzipien: „Typischerweise führen die beiden Prinzipien entweder in den Zweifelsfällen zu unterschiedlichen Schreibungen oder sie sind nicht ohne Weiteres anzuwenden“ (Fuhrhop 2005: 83).

Die Unterscheidung Fuhrhops zwischen Kernbereich und Zweifelsfällen der GZS kann auch für die Auseinandersetzung mit dem Erwerbsprozess fruchtbar gemacht werden. So lässt sich der Kernbereich als *primäre GZS* beschreiben, bei der zunächst der Erwerb der Getrennschreibung als dem *dominierenden Prinzip* im Sinne der Basisfunktion und darüber hinausgehend der Aufbau des Wissens über die Zusammenschreibung einfacher Zusammensetzungen vorherrschen. Davon abgesetzt sind als *sekundäre GZS* die z. B. in der Amtlichen Regelung detailliert ausgeführten Regelungen und vor allem die in den zusätzlichen Erläuterungen angeführten Spezialfälle zu verstehen. Die Verwendung jener ist vielfach Ausdruck weiter entwickelter schriftsprachlicher Fähigkeiten und damit für die Anfänge des Schriftspracherwerbs als eher randständig zu bewerten.

Im Anschluss an die Unterscheidung von primärer und sekundärer GZS sei noch einmal kurz der Wortbegriff aufgenommen. Für die vorliegende Arbeit ist festzuhalten, dass die o. g. Diskussion zum Wortbegriff, sofern sie die (grammatische) Modellierung der Orthographie betrifft, von eingeschränkter Bedeutung ist. Das liegt in der Zielvorgabe für die Lerner begründet, die in der Beherrschung der geltenden, *orthographischen Norm* besteht. Insofern ist das graphematische Wort, wie es aus der Amtlichen Regelung hervorgeht, die Grundlage für die Datenanalyse – bei allen Definitionsproblemen und Widersprüchen, die gegenüber einer grammatischen Modellierung der GZS bestehen.

2 Zum Stand der GZS in der Schriftspracherwerbsforschung

In den gängigen Modellen des Schriftspracherwerbs stand bislang zumeist das Schreiben einzelner Wörter im Zentrum der Betrachtung, auch wenn vereinzelt auf Probleme in der Verschriftung ganzer Sätze aufmerksam gemacht wurde. So

sprechen Dehn & Hüttis-Graff (2000: 23) exemplarisch solche Schwierigkeiten in von ihnen untersuchten Schülertexten an: „Analog zur gesprochenen Sprache fehlen in seinem Text Wortzwischenräume, es gibt sogar eine Lücke in einem Wort (ei ne)“. Und hinsichtlich eines anderen Texts stellen die Autorinnen fest, dass man „auch seinen Text [...] nicht ohne weiteres lesen [kann], denn wie bei Björn fehlen Wortzwischenräume“ (ebd. 24). Scheerer-Neumann (1998) weist anhand ausgewählter Beispiele auf die Kreativität von Spontanschreibern bei der Markierung von Wortgrenzen hin: Die Kinder setzen Punkte oder senkrechte Striche zwischen die Wörter oder sie schreiben pro Zeile ein Wort.

Trotz dieser offensichtlichen Schwierigkeiten bei der Spatiensetzung wird die Markierung der Wortgrenzen, d. h. die GZS im elementaren Sinne, in der Mehrzahl der Studien zum Schriftspracherwerb nicht berücksichtigt. Eine Vielzahl von Untersuchungen fokussiert speziell die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten in Einzelschreibungen *auf der Ebene der Graphem-Phonem-Korrespondenzen*, ausgehend von einer dem Schrifterwerb im engeren Sinne vorausgehenden (Kritzell-) Phase bis hin zum orthographisch korrekten Schreiben (u. a. Thomé 1999, May 1990; 1993 und Brinkmann 1997).⁶

Ganz ähnlich sieht es in vielen Stufen- bzw. Phasenmodellen des Schriftspracherwerbs aus. Dort steht gleichfalls die Ausdifferenzierung der Fähigkeiten zur Lautanalyse und Phonemschreibung im Zentrum. Da die Betrachtungsebene des syntaktisch isolierten Wortes nur selten verlassen wird, die GZS aber im Bereich zwischen Wort und Wortgruppe liegt, also sowohl *oberhalb* als auch *auf* der Wortebene anzusiedeln ist, wird sie in den Untersuchungen und Entwicklungsmodellen entweder gar nicht berücksichtigt oder nur peripher erwähnt. Das gilt für die Arbeiten von Dehn (u. a. 1985), Eichler (1976; 1992) und Günther (1986), aber auch von Thomé (2003) und Scheerer-Neumann (1993). Letztere stellt für die „beginnende phonemische Strategie“ fest: „Versuchen die Kinder auf dieser Stufe, Wortgruppen oder ganze Sätze zu schreiben, so grenzen sie in der Regel die Wörter nicht voneinander ab und/oder schreiben nicht alle Wörter auf“ (ebd. 65). Eine weitergehende oder systematische Auseinandersetzung mit diesem Problem findet aber nicht statt.⁷

Eine der Ausnahmen unter den Schrifterwerbsmodellen liegt mit der Darstellung Spittas (1988a; 1988b) vor.⁸ Die Autorin weist deutlich auf Schwierigkeiten bei der Auszeichnung von Wortgrenzen in ihren Fallanalysen hin – die Diskussion dieser Stellen ist allerdings problematisch: „Auch Wortabstände sind für Stephan grund-

6 May nimmt (1993) zwar am Rande auch Bezug auf satzbezogene Regelungen wie zum Beispiel Interpunktion und Groß-/Kleinschreibung, lässt dabei aber die GZS unberücksichtigt.

7 Diese kritische Feststellung soll keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass insbesondere Scheerer-Neumanns Arbeiten Erklärungspotential für den Erwerb der GZS beinhalten (vgl. Strübe 2009: 83).

8 Spittas Modell unterscheidet sich von den eben erwähnten dadurch, dass es *nicht aus einer primären Datenanalyse gewonnen* wird, sondern als Zusammenfassung bereits vorliegender Modelle konstruiert wird (vgl. Spitta 1988b: 73).

sätzlich kein Problem; lediglich im Eifer des Verschriftens vergisst er sie manchmal“ (Spitta 1988a: 6). Beim Text eines anderen Schülers werden implizit motorische Schreibschwierigkeiten als Ursache für die schwer identifizierbaren Wortgrenzen gegeben. Allein motorische Unzulänglichkeiten für die Schwierigkeiten bei der Einhaltung der Getrenntschreibung verantwortlich zu machen, erfasst aber m. E. nicht die Komplexität des Problems, da die kognitive und sprachliche Problemdimension ausgeblendet werden: Zum einen fehlen in jenem Text Spatien bei Wortgruppen, die auch erfahrene Schreiber vor das Problem der Entscheidung zur richtigen Schreibung stellen (**nasGesträretz* für <nass gespritzt>) – warum sollte der Schüler also nicht tatsächlich die Einheiten als *ein* Wort aufgefasst haben? Zum anderen ergibt sich die Frage, ob motorische Unsicherheit als alleinige Ursache für GZS-Falschschreibungen von Schreibanfängern gelten kann. Für einen Teil der fehlenden Spatien mag das akzeptabel sein, bei den zu viel gesetzten kommt man aber – im Vorgriff auf die empirischen Ergebnisse – hinsichtlich der dort offensichtlich vorhandenen Systematik mit diesem Argument in Erklärungsnotstände.

Letztlich haben, bei allen möglichen kritischen Einwänden, die Beobachtungen Spittas zu den Schreibunsicherheiten bei der Worttrennung in die „Schreibentwicklungstabelle“ Eingang gefunden und finden sich dort im „Halbphonetischen Stadium“ sowie der anschließenden „Phonetischen Phase“, was das Modell von den anderen oben angeführten Modellen abhebt (vgl. Spitta 1988a: 11; 1988b: 73ff.).

Auch Valtin (2000) geht in dem von ihr entworfenen Stufenmodell explizit auf die Auszeichnung von Wortgrenzen ein. Anders als andere Autoren erläutert sie im Vorfeld ihrer Darstellung Voraussetzungen, die für das Erlernen unseres Schriftsystems als notwendig betrachtet werden, darunter das Wortkonzept, worunter sie „die Gliederung semantischer Einheiten in Wörter“ (Valtin 2000: 17) versteht; ob dieses Wortkonzept grammatisch oder lexikalisch verankert wird, bleibt unklar. Trotz des expliziten Hinweises auf die Notwendigkeit, Sprache in Wörter zu segmentieren und diese durch Spatien zu markieren, leistet Valtin nicht viel mehr als eine Einordnung in ihr Erwerbsmodell, ab welcher Entwicklungsstufe die Schreiberler *anscheinend* über ein stabiles Wortkonzept verfügen bzw. auf welchen Stufen noch Schwierigkeiten bei der Wortsegmentierung bestehen. Auch sie setzt sich nicht im Detail mit Formen und möglichen Ursachen von GZS-Fehlern auseinander.⁹

Der einzige Beitrag, der gezielt die GZS als Erwerbsproblem angeht, ist Röber-Siekmeyers (1998) Studie zur Spatiensetzung beim „Spontanschreiben“. Allerdings wird dort die GZS nicht unter einem systematischen Erwerbsaspekt betrachtet, sondern im Hinblick auf die Auswirkung unterschiedlicher Methoden der Schrifteinführung. Röber-Siekmeyer untersucht anhand der Texte von drei nach unterschiedlichen Verfahren unterrichteten zweiten Klassen die Einflussfaktoren gesprochener Sprache auf die Verschriftungen der Kinder. Eines ihrer zentralen Ergebnisse lautet, dass

9 Dass das freilich nicht ihre Intention war, zeigt das von ihr angelegte Korpus. Valtin hat Kindern nach einigen Monaten Schreibunterricht drei kurze Sätze diktiert und aus dem daraus angelegten Korpus ihr Modell entwickelt.

die prosodischen Verhältnisse anscheinend eine große Wirkung auf die Setzung von Spatien haben:

Offensichtlich orientieren sich die ersten Segmentierungen, die Kinder auf dem Weg vom Ungegliederten zur korrekten Wortabtrennung vornehmen, an dem Rhythmus der Betonungen im Satz, der mit der silbischen Gliederung verbunden ist. (Röber-Siekmeyer 1998: 130)

Allerdings lässt dieser silbenorientierte Erklärungsansatz zentrale Ergebnisse der Forschung zu metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern unberücksichtigt. Diese legen nahe, auch andere Strategien bei der Segmentierung in Wörter anzunehmen. Verwiesen sei hier auf die Überblicksdarstellung in Gombert (1992) oder die Ergebnisse der Forschergruppe um Karmiloff-Smith (1996).

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich bei der Ursachensuche für die *zu viel gesetzten* Spatien. Röber-Siekmeyer geht davon aus, diese seien durch ein *pointiertes, silbisches* Sprechen evoziert. Das ist problematisch, weil durch diese Begründung sowohl fehlende als auch zu viel gesetzte Spatien auf ein und dieselbe Ursache, nämlich die Orientierung der Schreiber an der Gliederung (des Gesprochenen) in Silben zurückgeführt werden. Verschärft wird das Dilemma, wenn GS- und ZS-Fehler in einem Text nachgewiesen sind, wie es in den von Röber-Siekmeyer (1998: 131) angeführten Beispielen der Fall ist. Gerade die dort vorhandenen Übersegmentierungen lassen sich durchaus anders interpretieren: Es handelt sich in allen Fällen *entweder* um einsilbige Morpheme wie {ge-} in *AN GE ZOGN. Oder es liegen Silben vor, die in ihrer Struktur einem homophonen Lexem entsprechen: *wie* /vi:/ in *WI DE <wieder>. ¹⁰ Damit wäre zu hinterfragen, inwiefern nicht andere Strategien zu den falschen Ausgliederungen führen können als eine reine Gliederung des Gesprochenen in Silben.

Röber-Siekmeyers Erklärungsansatz für das Auftreten von GZS-Fehlern basiert primär auf der Betonung bzw. Nicht-Betonung von Silben. Darüber hinaus führt sie aber auch Falschschreibungen auf Unterschiede zwischen Umgangssprache und Explizitsprache zurück, unter anderem den Glottisverschluss, dessen (Nicht-) Realisierung sie in Verbindung mit der Betonung als Fehlerquelle ausmacht.

Als Fazit des Überblicks zur Schriftspracherwerbsforschung lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Erwerbsprozessen der GZS bislang nur randständig berücksichtigt wurde. Da aber die GZS zu den besonders fehlerträchtigen Bereichen der Orthographie zählt, sind Kenntnisse über ihre Ontogenese für die didaktische Aufbereitung des Feldes GZS von Interesse. ¹¹ Daraus ergibt sich einerseits eine quantitative Fragestellung nach der Entwicklung der GZS-Fehlermenge in Bezug

10 Vgl. Röber-Siekmeyer (1998: 131). Meines Erachtens stützt die Feststellung „Die letzten drei Schreiber haben sogar zwischen nahezu allen Silben Abtrennungen vorgenommen“ (ebd.) die Argumentation nur unzureichend, wenn man bedenkt, dass die Sätze in den Beispielen ohnehin fast nur aus einsilbigen Wörtern bestehen.

11 Die wenig konkrete Ausgestaltung der GZS in Rahmenrichtlinien und Kerncurricula zeigt, dass es weiterer Erkenntnisse über den Erwerbsprozess bedarf (vgl. Strübe 2009: 103ff.).

auf das Lernalter sowie nach dem Verhältnis zwischen GS- und ZS-Fehlern. Andererseits ist aus qualitativer Perspektive zu untersuchen, welche linguistischen Strukturen in welchem Lernalter besonders fehleranfällig sind, um die Basis für ein entwicklungsorientiertes Curriculum zu schaffen.

3 Anlage der Untersuchung

Die Untersuchung ist als simulierter Längsschnitt mit dem Schwerpunkt in der Grundschule angelegt, die Stichproben umfassen jeweils fünf zweite, dritte und vierte Klassen zu Beginn des Schuljahres. Von einer Datenerhebung im ersten Schuljahr wurde aufgrund des frühen Erhebungszeitpunkts und der Aufgabenkonzeption abgesehen.¹²

Da die GZS in Schreibprozessen, bei denen *nicht explizit* auf eine Beachtung der Rechtschreibung hingewiesen wird, untersucht werden soll, dient eine Bilder-geschichte als Ausgangsbasis für die Textproduktion. Die Auswahl einer Bilder-geschichte¹³ als Schreib Anlass ist damit begründet, dass sie gegenüber einer freien Erzählung erstens auch bei den zweiten Klassen in der Regel eine Mindesttextmenge von einem Satz à vier bis fünf Wörtern pro Bild sichert. Zweitens besteht, aufgrund des vorgegebenen Plots, die Erwartung, dass in zahlreichen Texten ähnliches Wortmaterial zur Verwendung kommt.

Die Inhalte der Bilder wurden zu Beginn der Unterrichtsstunde im Klassenverband gemeinsam besprochen, um jedem Kind ein Wissen darüber zu geben, wovon die Geschichte handelt und was auf den einzelnen Bildern dargestellt ist. Die Produktionszeit für die Texte umfasste ca. 30-35 Minuten. Schüler, die am Stundenende ihre Geschichte noch nicht fertiggestellt hatten, haben diese unvollständig abgegeben. Auf Nachfragen der Schüler bei Rechtschreibproblemen wurde darauf verwiesen, dass es um den Inhalt der Geschichte gehe und sie bei der Schreibung ihrer Intuition folgen sollten.

Erhoben wurden die Daten als Teil einer größeren Untersuchung zu Schuljahresbeginn an je zwei Grundschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.¹⁴ Zusätzlich wurde das Korpus im Hinblick auf die weitere Lernentwicklung in der Sekundarstufe I durch eine Stichprobe (achte Klasse) aus dem *Ludwigsburger Aufsatzkorpus* (Fix & Melenk 2002) ergänzt. Leitend für die Textauswahl war eine möglichst große Vergleichbarkeit mit den Schreibprodukten der Grundschüler. Da die Produktionsbedingungen aus dem Datensatz ‚Freies Schreiben‘ hinsichtlich der Eigenständigkeit dem semifreien Schreiben deutlich stärker entgegenkommen als die von den

12 Zudem konnte die Durchsicht bestehender Korpora (u. a. Weinhold 2000) zeigen, dass bereits im ersten Schuljahr so gut wie keine Texte mehr vorliegen, die vollständig in *scriptio continua* verfasst sind.

13 Bei der Bilder-geschichte handelt es sich um „Der schlechte Hausaufsatz“ von e. o. plauen.

14 Außerdem wurden im Rahmen des Projektes zwei weitere Teilkorpora mit Diktaten sowie Überarbeitungen vorgelegter Sätze erhoben, um die Kompetenzen im Umgang mit der GZS in unterschiedlichen kognitiven Dimensionen zu erheben (vgl. Strübe 2009).

Achtklässlern verfassten Inhaltsangaben, wurde ausschließlich auf das ‚Freie Schreiben‘ zurückgegriffen. Außerdem sind nur Texte aufgenommen worden, denen der gleiche Bildstimulus zugrunde liegt. Ferner soll durch in etwa gleichgroße Stichproben aus Gymnasium, Haupt- und Realschule eine durchschnittliche Zusammensetzung auf Jahrgangsebene erreicht werden.

Klassenstufe	Bildergeschichte/ freie Texte
Klasse 2	95
Klasse 3	76
Klasse 4	82
Klasse 8	172

Tabelle 1: Zusammensetzung des Untersuchungskorpus

Die Untersuchung ist fehleranalytisch angelegt, wobei Fehler als Lernschritte angesehen werden, die den Aufschluss über Lernprozesse und Einblicke in Problemlösestrategien geben. Zudem stellt der Fehler bei frei verfassten Texten eine wesentlich besser zu quantifizierende Größe dar als die Richtigschreibungen. Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand ist zwischen fehlenden und zu viel gesetzten Spatien zu unterscheiden, so dass sich die beiden folgenden Fehlertypen ergeben:

Definition GS-Fehler: Unter Getrenntschreibungsfehler wird die Auslassung eines gemäß der Amtlichen Regelung notwendigen Spatiums verstanden.¹⁵ Ein Beispiel wäre *lektin anstatt <legt ihm>.

Definition ZS-Fehler: Unter Zusammenschreibungsfehler wird die nicht regelkonforme Setzung eines Spatiums verstanden, wie es z. B. in *aus geschimpft <ausgeschimpft> der Fall ist.

4 Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden zunächst quantitative Ergebnisse zum Auftreten von GZS-Fehlern und dem Verhältnis von GS- und ZS-Fehlern vorgestellt. Eine anschließende qualitative Analyse gibt Einblicke in Erwerbsverläufe und spezifische strukturelle Eigenarten der Falschschreibungen.

4.1 Quantitative Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde die Summe der Fehler in der Getrennt- und Zusammenschreibung zur Gesamtmenge aller Wörter in Beziehung gesetzt. Um zwischen den unterschiedlichen Text- und Fehlermengen eine einheitliche Vergleichsbasis zu schaffen, wurde die jeweilige GZS-Fehlermenge auf 100 Wörter hochge-

¹⁵ Dass der Datenanalyse die Amtliche Regelung als geltende Norm zugrunde gelegt wird, spiegelt nicht zwangsläufig wider, dass diese in allen Punkten der Auffassung des Verfassers entspricht.

rechnet,¹⁶ so dass sich für jeden Probanden ein Fehlerindex ergab. Anschließend sind die Fehlerindizes mit Verfahren der deskriptiven Statistik analysiert worden.

Abbildung 1 und Tabelle 2 enthalten die jeweiligen Mittelwerte der GZS-Fehler für die Klassenstufen zwei bis vier sowie acht. Zusätzlich ist auch die Standardabweichung angegeben.¹⁷

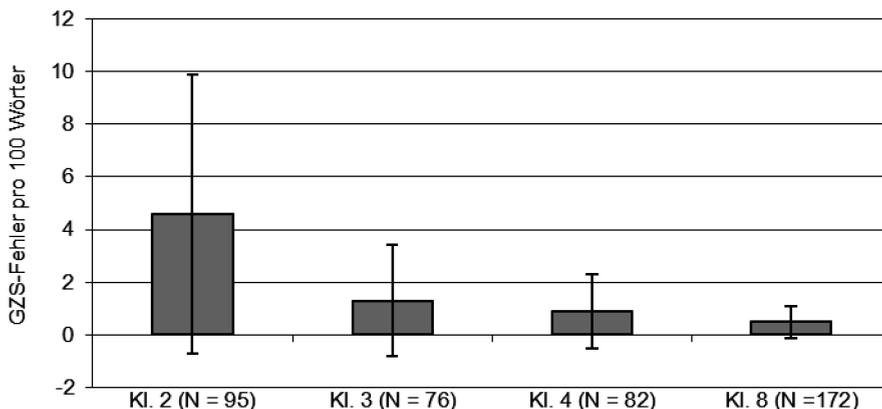


Abbildung 1: Jahrgangsmittelwert der GZS-Fehler pro 100 Wörter

Klassenstufe	Jahrgangsmittel	Standardabweichung
Klasse 2	4,6	5,3
Klasse 3	1,3	2,1
Klasse 4	0,9	1,4
Klasse 8	0,5	0,6

Tabelle 2: Jahrgangsmittelwert und Standardabweichung der GZS-Fehler pro 100 Wörter

Aus der Abbildung geht hervor, dass in der Klassenstufe zwei der Mittelwert der GZS-Fehler pro 100 Wörter bei 4,6 mit einer sehr großen Streuung ($SD = 5,3$; $Max = 25$) liegt. Weitaus geringer fallen bei kontinuierlich abnehmender Tendenz sowohl die Mittelwerte als auch die Standardabweichungen in den folgenden drei Jahrgängen aus. Klassenstufe drei hat einen Mittelwert von 1,3 ($SD = 2,1$), in Klassenstufe vier beträgt er 0,9 ($SD = 1,4$) und in Klassenstufe acht 0,5 ($SD = 0,6$).

Auffällig ist, dass in *allen* vier Jahrgängen ein Deckeneffekt hinsichtlich der durchschnittlichen GZS-Fehlerränge vorliegt. Die negative Standardabweichung vom Mittelwert führt stets zu einem Fehlerniveau unterhalb von Null, das heißt der vor-

¹⁶ Vgl. Fix (2002: 47).

¹⁷ Die von der 2006er-Novellierung erlaubten Alternativschreibungen von <zu Hause> und <nach Hause> sind gegenüber Strübe (2009) aus den Berechnungen eliminiert worden.

liegende Test wäre aus testtheoretischer Perspektive in seiner Konzeption zu einfach gewesen.¹⁸ Da hier aber, abgesehen von der Bildergeschichte als Stimulus für die Textproduktion, kein im eigentlichen Sinne konstruierter Test vorliegt, lässt sich das Ergebnis besser in positiver Form ausdrücken: Selbst für die Schüler der zweiten Klassen stellt die GZS beim Verfassen eines (semi-)frei geschriebenen Texts im Durchschnitt *kein Hindernis mehr* dar. Diese Schlussfolgerung aus dem Deckeneffekt wird auch gestützt, wenn man die Jahresdurchschnittswerte in Relation zu einem *theoretisch ermittelten Toleranzwert* für GZS-Fehler setzt.

Thomé & Thomé (2004: 24ff.) haben in der Oldenburger Fehleranalyse für unterschiedliche Schuljahrgänge Richtwerte für tolerierte Fehlerzahlen pro 100 Wörter errechnet, die einer schulischen Leistungsbewertung von befriedigend/ausreichend entsprechen. Allerdings sind diese Toleranzwerte global, d. h. auf *alle* Fehlertypen bezogen. Sie können dennoch als Basis für die Berechnung von auf die GZS-Fehler bezogene Toleranzen dienen. Als Referenzwert wird der durchschnittliche Anteil von 8,3 % GZS-Fehlern an der Gesamtfehlermenge herangezogen, den Fix (1994: 18ff.) in einer Synopse unterschiedlicher Studien errechnet hat. Freilich darf diese Zahl lediglich als grobe Richtschnur angesehen werden, da sich die Angabe nicht auf einen konkreten Jahrgang bezieht.¹⁹

Nimmt man die Richtwerte tolerierter Fehlerzahlen zu Beginn der jeweiligen Klassenstufe als Ausgangswert und berechnet den prozentualen Anteil der GZS-Fehler, ergeben sich folgende Werte:

Klassenstufe	tolerierte Zahl an GZS Fehlern auf 100 Wörter
Klasse 2	6,6
Klasse 3	2,4
Klasse 4	1,2
Klasse 8	0,2

Tabelle 3: Theoretisch ermittelte Toleranzwerte für GZS-Fehler in den untersuchten Jahrgängen²⁰

Bei aller Vorsicht hinsichtlich des Konstrukts ‚Toleranzwert GZS-Fehler‘ zeigt sich, dass bis auf Klasse acht die empirisch nachgewiesenen Durchschnittswerte der Klassenstufen zwei, drei und vier *unter* dem theoretischen Toleranzwert liegen. Das geringfügige Überschreiten des Wertes im achten Jahrgang kann vernachlässigt werden; zum einen bleibt das Jahrgangsmittel immer noch deutlich unter einem Wert von eins, zum anderen werden Fehler in der Alltagspraxis nicht in Dezimalschritten gezählt. Insofern kann die obige, aus dem Deckeneffekt abgeleitete Über-

18 Zum Deckenwert vgl. Lienert & von Eye (1994: 141).

19 Der in der Einleitung zitierte Anteil von 14 % aus der DESI-Studie kann nicht als Grundlage dienen, da er sich lediglich auf die Klassenstufe neun bezieht.

20 Thomé & Thomé (2004: 24) betonen, eine Berechnung ihrer Toleranzwerte sei „rechnerisch sinnvoll ab Klasse drei“. Aus Gründen der Vergleichbarkeit habe ich den entsprechenden Wert dennoch für den Anfang von Klasse zwei berechnet.

legung, dass die *grundlegende* Auszeichnung von Wortgrenzen von Spatien schon für die Lerner der Klassenstufe zwei keine Schwierigkeit mehr darstelle, auch im Rahmen eines Abgleichs von empirischen Werten und theoretisch ermittelten Grenzen bestätigt werden.

Zur Überprüfung der Signifikanz der Leistungsunterschiede wurde eine einfache Varianzanalyse mit der Klassenstufe als unabhängiger und den GZS-Fehlern pro 100 Wörtern als abhängiger Variable gerechnet. Der Test der Zwischensubjekteffekte zeigt, dass die Variable ‚Klassenstufe‘ einen Effekt auf die Leistungsvarianz hat ($F_{(3;420)} = 49.71$; $p < .05$).

Wie aus dem anschließend durchgeführten post-hoc-Test (Tabelle 4) hervorgeht, unterscheiden sich die in Klassenstufe zwei durchschnittlich pro 100 Wörter gemachten GZS-Fehler signifikant auf dem 0,1 % Niveau von der Leistung in den drei anderen Jahrgängen. Gleiches gilt mit Einschränkung auch für die Klassenstufe acht. Die vierten Klassen nehmen hingegen eine Mittelstellung ein, da sie sich weder von der Klassenstufe drei noch acht unterscheiden.

	Mittlere Differenz		
	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 8
Klasse 2	3.29***	3.73***	4.14***
Klasse 3		.43	.84**
Klasse 4			.41

Tabelle 4: Ergebnis des post-hoc-Tests (Dunnnett-T3) zur Leistungsvarianz (Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$)

Nimmt man den Effekt ‚Lernalter‘ als Grundlage, zeigt sich eine exponierte Stellung des zweiten Schuljahres gegenüber den anderen Jahrgängen. Zwischen den beiden folgenden Jahrgängen sind die Leistungsunterschiede nicht mehr signifikant. Bemerkenswert ist allerdings, dass selbiges auch für die vierten und achten Klassen gilt – zwischen denen immerhin vier Schuljahre an Schreiberfahrung liegen. Das verleitet zu der Annahme, die Fähigkeit zur GZS mit dem vierten Schuljahr ein Niveau erreicht, das sich nur noch geringfügig verbessert und bei dem sich vor allem die Qualität der Falschschreibungen in Abhängigkeit vom Schriftwortschatz unterscheidet.

Weitere Aufschlüsse gibt eine Gegenüberstellung der ZS- und GS-Fehleranteile (Abbildung 2).

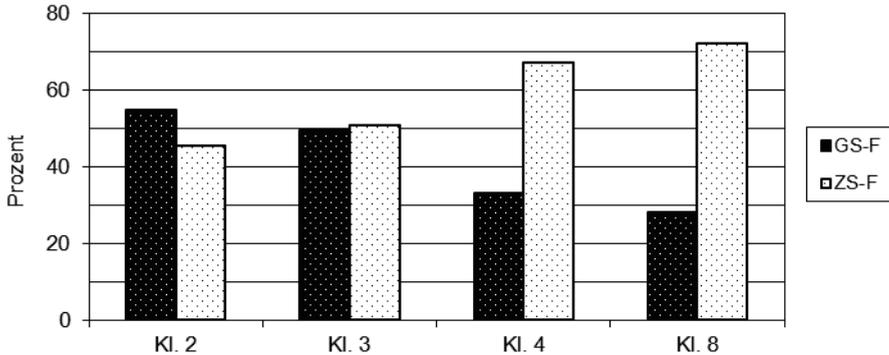


Abbildung 2: Verhältnis GS- vs. ZS-Fehler innerhalb der Jahrgänge

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, verändert sich mit zunehmender Schreiberfahrung der Lerner das Verhältnis zwischen den beiden Fehlertypen. In den zweiten Klassen dominieren schwach die GS-Fehler, während in den dritten Klassen beinahe eine Gleichverteilung vorliegt. In den vierten und achten Klassen hingegen betrifft die Mehrheit der Falschreibungen eindeutig die Zusammenschreibung. Insgesamt ist keine sprunghafte Veränderung des Verhältnisses zu verzeichnen. Vielmehr scheint eine kontinuierliche Verschiebung vorzuliegen, bei der sich der Schwerpunkt von den GS-Fehlern nach und nach auf die ZS-Fehler verlagert.

Zur statistischen Absicherung wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 5 aufgeführt sind.

	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 8
Klasse 2	.62	10.63**	32.74***
Klasse 3		4.29*	11.96***
Klasse 4			.70

Tabelle 5: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests (χ^2) zur Verteilung der GS- und ZS-Fehler zwischen den Jahrgängen (Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$)

Da sich – wie bereits oben bei den GZS allgemein – die für die Klassenstufen vier und acht vorliegenden Daten nicht mehr signifikant unterscheiden, kann ab Klasse vier eine *Konsolidierung der Fehlerverhältnisse* angenommen werden. Die vorliegende Entwicklung der Fehlerverhältnisse widerlegt Schaeders (1997: 160) – theoretisch hergeleitete – Überlegung, „dass in der Grundschule zunächst häufiger fälschlich getrennt als zusammengeschieden wird und von da an sich das Verhältnis Schritt für Schritt umkehrt“. Im Übrigen sprechen auch die o. a. Studien zur Entwicklung der Sprachbewusstheit für zu wenige Spatien bei jüngeren Lernern: Ein noch nicht voll entwickeltes Wortkonzept mit einer vorwiegend semantischen Ori-

entierung führt eher zu Unter- statt zu Übersegmentierungen, wie es im zweiten Schuljahr der Fall ist.

4.2 Linguistische Strukturen der GZS-Fehler

Durch qualitative Analysen der konkreten Falschschreibungen konnte nachgewiesen werden, dass sich die vier Jahrgänge nicht nur quantitativ bei den GZS-Fehlern unterscheiden. Vielmehr zeigen sich spezifische Fehlerschwerpunkte, die sich mit zunehmendem Lernalter verändern. Die Kategorisierung und Analyse der Falschschreibungen erfolgt wortartbezogen. Das ist bei den ZS-Fehlern einfacher als bei den GS-Fehlern, da die Schreibungen satzgrammatisch *ein* Wort betreffen und i. d. R. den syntaktischen Kontext nicht tangieren.

Für die GS-Fehler stellt sich hingegen die Frage, welchem Element in der fälschlich zusammengescribenen Wortgruppe die Funktion des Kerns zukommt, unter dem im Rahmen der Kategorisierung die Einzelfehler aufgeführt werden können. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Forschungsergebnisse zum Wortkonzept (Karmiloff-Smith 1992, 1996; Gombert 1992) liegt die Unterscheidung von Auto- und Synsemantika nahe. Aufgrund der exponierten Position der Inhaltswörter werden diese als ‚Kerne‘ für die GS-Fehler angesetzt, so dass sich die Kategorien ‚Nomen‘²¹ und ‚Verb‘ ergeben. Eigene Kategorien für Adverbien und Adjektive werden nicht eröffnet, da beide Wortarten nicht in nennenswerter Anzahl in GS-Fehlern auftreten.²² Neben den beiden autosemantischen Kategorien wird eine weitere Gruppe ‚Andere Wortarten‘ für Falschschreibungen gebildet, die weder Nomen noch Verb enthalten.²³ Eine vierte, gesonderte Gruppe erfasst diejenigen, quantitativ allerdings geringen Fehlerkomplexe, in denen wenigstens zwei Spatien fehlen; hier ist eine Zuordnung zu einer der drei anderen Gruppen im Einzelfall erstens schwer zu treffen und zweitens stellt dieser Fehlertyp aufgrund der Häufung fehlender Spatien strukturell eine Besonderheit dar.

21 Der Problematik der Verwendung des Begriffs Nomen bin ich mir bewusst. Dennoch wird er hier bevorzugt, da er anders als ‚Substantiv‘ auch nominalisierte Verben und Adjektive inkludiert, die in dieser Form bekanntlich andere syntaktische Funktionen und Eigenschaften aufweisen.

22 Für die geringen Fälle, in denen Adjektive und Adverbien in Fehlern vorkommen, werden sie in der Kategorie mit aufgeführt, aus der das andere Element stammt. Vgl. dazu die Darstellung der GS-Fehler der Kategorie ‚Andere Wortarten‘.

23 Da bedingt durch die Daten in dieser Gruppe auch Interjektionen aufgenommen werden, kann allerdings nicht – als Opposition zu den Autosemantika – von einer Gruppe ‚Synsemantika‘ gesprochen werden.

Fehler in der Getrenntschreibung

Bei der Auslassung von Spatien zeigen sich zwischen den vier Jahrgängen deutliche Unterschiede bezüglich einer Ausprägung von Schwerpunkten und involvierten Wortarten, wie die Abbildung 3 zeigt.²⁴

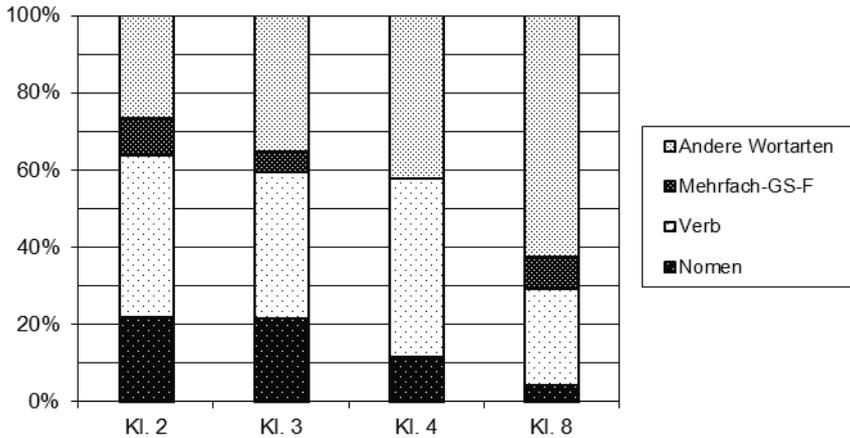


Abbildung 3: Verteilung der GS-Fehler (qualitativ) in den Stichproben der Klassenstufen zwei, drei, vier und acht

Für den Subtyp ‚Nomen‘ lässt sich ein kontinuierlicher Rückgang der Beteiligung an den Falschreibungen verzeichnen. Während er in den zweiten und dritten Klassen mit 21,9 % bzw. 21,6 % noch einen deutlichen Anteil an den GS-Fehlern hat, sind Substantive als Kern für GS-Fehler in den vierten und achten Klassen im Grunde bedeutungslos.

Ähnlich verhält es sich mit den ‚Mehrfach-GS-Fehlern‘. Dieser Typ hat an der Gesamtmenge der GS-Fehler in allen untersuchten Jahrgängen einen Anteil von unter 10 %, in den vierten Klassen tritt er überhaupt nicht auf. Der geringe Stellenwert legt die Vermutung nahe, dass falsche Zusammenschreibungen größerer Wortkomplexe, wenn sie in höherem Umfang auftreten, vornehmlich ein Phänomen von *sehr* frühen Phasen des Schriftspracherwerbs sind. Damit sind ‚Mehrfach-GS-Fehler‘ *grosso modo* als ‚Anfängerfehler‘ zu charakterisieren, die ein Lerner entweder macht, weil seine sprachlichen Segmentierungsfähigkeiten für eine vollständige Gliederung in Wörter nicht ausreichend sind oder weil er auf seinem Weg in die schriftgrammatischen Strukturen das Spatium bzw. anstelle dessen stehende Substitute wie Striche als Gliederungsmittel (noch) nicht kennengelernt hat. Die in den achten Klassen nachgewiesenen Schreibungen stellen im Übrigen keinen Wider-

²⁴ Für Überprüfung der Verteilung anhand von Chi-Quadrat-Tests sind die notwendigen Bedingungen nicht erfüllt.

spruch zu dieser Überlegung dar, wie die qualitativen Unterschiede gegenüber den zweiten/dritten Klassen zeigen: In der Grundschule sind die Fehler diffus und in ihrer unmittelbaren Motivation nicht zu fassen, als Beispiele seien **undschlektim* <und schlägt ihm> sowie **imdhant* <ihm die Hand> genannt. In den achten Klassen betreffen zwei der drei Schreibungen den Ausdruck <Gott sei Dank>. Die Zusammenschreibung der drei Wörter in der Form **Gottseidank* mag darauf zurückzuführen sein, dass nachweislich eine feststehende Wendung vorliegt.

Die Falschschreibungen mit Verben zeigen eine deutliche Differenz zwischen der Klassenstufe acht und den Jahrgängen der Grundschule, wobei sich der Anteil der Fehler an der Gesamtfehlermenge fast halbiert. Der Rückgang dieses Fehlerbereichs geht mit einer deutlichen Strukturveränderung der Schreibungen einher. Während im zweiten, dritten und vierten Schuljahr die Fehler überwiegend darin bestehen, dass zwischen Verb und einem nachfolgenden Pronomen das Spatium ausgelassen wird, geht die Hälfte der Falschschreibungen in den achten Klassen auf einen völlig neuen Fehlertypus zurück, der in der Grundschule nicht nachgewiesen wurde.²⁵ Dabei handelt es sich um Schreibungen wie **zugehen* oder **zusehen*, bei denen das <zu> keine Verbpartikel ist, sondern Bestandteil eines erweiterten Infinitivs. Die weiter unten bei den ZS-Fehlern noch dargestellten Entwicklungen bei der Schreibung von Partikelverben legen den Schluss nahe, dass es sich bei dem Fehlertypus **zu+V* um Übergeneralisierungen handelt: Der Schreiber fasst <zu> als Verbpartikel auf und setzt deshalb kein Spatium.

Der Anteil in der Fehlerkategorie ‚Andere Wortarten‘ nimmt von der Klassenstufe zwei zur Klassenstufe acht erheblich zu (Kl. 2: 26,7 % → Kl. 8: 62,5 %), was freilich auf einen umfangreicheren Schriftwortschatz der älteren Schüler zurückzuführen sein dürfte anstatt auf eine größere Rechtschreibkompetenz der Grundschüler. Insgesamt zeigt sich in dieser Gruppe – auch bedingt durch die Stellung als ‚Sammelkategorie‘ – zwischen den vier Jahrgängen ein sehr heterogenes Bild bei den Falschschreibungen. Gegenüber den oben diskutierten Fehlertypen mit Autosemantika im Kern ist eine Binnendifferenzierung bei den ‚Anderen Wortarten‘ erheblich schwieriger: Eine bezugsfähige ‚Grundgröße‘ wie bei den N+X- und V+X-Fehlern liegt dort nicht vor. Unbenommen davon treten aber insbesondere in den zweiten und achten Klassen einige Schreibungen gehäuft auf, so dass sich spezifische Fehlerschwerpunkte bei den Funktionswörtern herauskristallisieren. Im zweiten Schuljahr sind das vor allem fehlende Spatien zwischen Präposition und bestimmtem Artikel wie bei **andi* (<an die>), auf die ca. ein Drittel der Fehler entfällt. Die Bedeutung des PRÄP+ART_{best.}-Fehlers geht in den dritten und vierten Klassen stark zurück, die übrigen Schreibungen bleiben aber breit gestreut. In den achten Klassen besteht wieder eine stärkere Systematik, mehr als die Hälfte der Fehler lässt sich drei Bildungsmustern zuordnen, die überdies nicht mehr *wortart-*, sondern *wortbezogen* sind: **garnicht(s)*, **X+noch* und **X+einmal*.

25 Die Erklärung ist nicht in den Richtigschreibungen, sondern dem Fehlen des erweiterten Infinitivs in den Grundschultexten zu suchen: Im *gesamten* Grundschulkorpus gibt es lediglich *zwei* mit ‚zu‘ erweiterte Infinitive.

Resümierend lassen sich die Veränderungen in den Fehlerverhältnissen als qualitativer Sprung zwischen der Jahrgangsstufe zwei und den anderen Jahrgängen interpretieren: Während bei ersterer die Falschschreibungen mit Autosemantika, vor allem Verben, die stärkste Gruppe bilden, verschiebt sich bei den anderen Klassenstufen das Verhältnis. Zwar machen die Inhaltswörter *in der Summe* auch in den dritten und vierten Klassen die Mehrheit der Kerne für GS-Fehler aus, es lassen sich aber, differenziert nach den vier Fehlerkategorien, Ausgleichstendenzen zwischen Inhalts- und Funktionswörtern feststellen. In Klasse acht hingegen sind die falschen Zusammenschreibungen von zwei Elementen aus der Kategorie ‚Andere Wortarten‘ die dominierende Gruppe.

Fehler in der Zusammenschreibung

Für die ZS-Fehler kann, da Falschschreibungen immer das Einzelwort betreffen, gegenüber den GS-Fehlern unmittelbar eine wortartbezogene Kategorisierung vorgenommen werden. Die vorliegende Kategorienbildung geht aus dem Wortmaterial der Stichprobe hervor und ist dem Bestreben einer möglichst übersichtlichen Darstellung geschuldet, so dass von einer allzu differenzierten Gliederung abgesehen wird.

Wie die Abbildung 4 zeigt, lassen sich drei große Gruppen von Falschschreibungen ausmachen, nämlich Nomen, Verben und „Andere Wortarten“. Die letzte Kategorie erfasst nicht nur Synsemantika, sondern auch Adjektive, deren Anteil für eine separate Gruppe zu gering war.

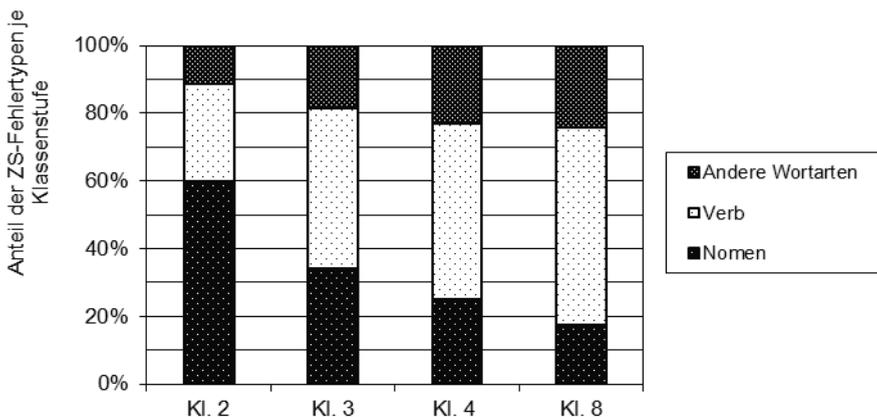


Abbildung 4: Verteilung der ZS-Fehler (qualitativ) in den Stichproben der Klassenstufen zwei, drei, vier und acht

Auch im Bereich der zu viel gesetzten Spatien zeichnen sich deutliche Unterschiede zwischen den vier Jahrgängen ab. Während der Anteil von Nomen an der Fehlermenge drastisch zurückgeht (Kl. 2: 59,7 % → Kl. 8: 17,3 %), steigen die beiden

anderen Kategorien an. Dabei wird insbesondere bei den Verben eine erhebliche Zunahme deutlich (Kl. 2: 28,7 % → Kl. 8: 58,4 %).

Für alle drei Fehlerkategorien lässt sich feststellen, dass die zu viel gesetzten Spatien an bestimmte, zumeist morphosyntaktische Strukturen gebunden sind. Zugleich sind sowohl „unmotiviert Trennungen“, d. h. Spatiensetzungen, die sich keiner linguistischen Ebene wie Silbe oder Morphem zuweisen lassen, wie z. B. in **Probleme*, als auch syllabisch motivierte Spatiensetzungen²⁶ beinahe bedeutungslos.

Bezüglich konkreter Falschschreibungen zeigt sich in der Subgruppe Nomina, dass der überwiegende Anteil der Fehler an der Kompositionsfuge liegt, indem zwischen Determinans und Determinatum ein Spatium eingefügt wird, wie es bei **Dach Fenster* der Fall ist. Ein deutlich geringerer Anteil der zu viel gesetzten Spatien betrifft Derivationsfugen.²⁷ Das Überwiegen der Fehler an der Kompositionsfuge führt zur Schlussfolgerung, die Lerner würden sich bei ihren Schreibungen häufig von einer vorgeblichen Wortwertigkeit des jeweiligen Bestandteils leiten lassen. Für diese Strategie spricht die Verteilung von Groß- und Kleinschreibung am Wortanfang beider Teile, wie sie eine Untersuchung des Wortes <Haustür> gezeigt hat (vgl. Strübe 2009: 219f.).

Auch für die Verben lassen sich spezifische Fehlertypen nachweisen. Allerdings muss hier zwischen den zweiten Klassen und den drei weiteren Klassenstufen unterschieden werden. Im zweiten Schuljahr gehen die Fehler vielfach noch auf die Abtrennung von voll morphologisierten Präfixen wie „ver-“ und präpositionalen Präfixen wie „um-“ und „über-“ zurück.²⁸ Diese Fehlerquelle geht in den anderen Jahrgängen stark zurück und wird durch die Abtrennung der Verbpartikel bei Kontaktstellung von Partikel und Verb abgelöst. In diesem Bereich lässt sich eine Entwicklung feststellen, die an die Erweiterung des Schriftwortschatzes gebunden ist: Während früh erlernte Partikeln mit steigendem Lernalter immer häufiger richtig geschrieben werden, treten stattdessen Fehler bei neu hinzutretenden und insbesondere in Zusammenhang mit zweigliedrigen Partikeln wie <hinauf-> auf (vgl. Strübe 2009: 191ff.). Zudem sei noch auf eine Besonderheit der achten Klassen hingewiesen: Dort sind mehrfach „doppelte“ ZS-Fehler dergestalt aufgetreten, dass in erweiterten Infinitivkonstruktionen mit <zu> wie im Fall **an zu schauen* sowohl die Partikel als auch das <zu> durch Spatien abgetrennt wurden.

Während für den Bereich der Verben das Spektrum der Falschschreibungen strukturell klar einzugrenzen ist und eine Entwicklungslogik in Abhängigkeit vom Lernalter vorliegt, sind bei den „Anderen Wortarten“ die Verteilungen der von Fehlern betroffenen Wortarten in den Jahrgängen sehr unterschiedlich. Gerade in den vierten

26 Syllabisch bezieht sich hier auf sprachliche Einheiten, die zwar Silbenumfang haben, aber nicht identisch mit einem Morphem sind. Einheiten, die sowohl Morphem- als Silbengröße haben, werden für Nomen, Verben und „Andere Wortarten“ separat diskutiert.

27 Diesbezügliche Falschschreibungen gehen zumeist auf das Wort <Hausaufgaben> zurück und stellen damit ein Artefakt der Bildergeschichte dar.

28 In den Begrifflichkeiten und der Klassifikation der Präfixe und Partikeln folge ich weitestgehend Eisenberg (1998) und dem Duden (1998).

und achten Klassen betrifft die Mehrzahl der Falschschreibungen Adverbien und Konjunktionen: die Spatiensetzung ist dort lokalisiert, wo sich das betroffene Wort in zwei Morpheme zerlegen lässt, die nicht nur als freie Morpheme existieren, sondern die als solche auch sehr frequent sind. Das heißt, dass durch die Segmentierung zwei Synsemantika entstehen, die trotz syntaktischer Nachbarschaft im ungünstigsten Fall keinerlei Bedeutungsgleichheit mehr mit dem vom Schreiber intendierten Wort aufweisen (<nachdem> → **nach dem*). Zugleich kann festgehalten werden, dass das Auftreten der Falschschreibungen im Bereich „Andere Wortarten“ eine Ausdifferenzierung des Schriftwortschatzes und die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von einfachen Formen und Strukturen hin zu einer komplexen Syntax spiegelt.

Fasst man die Ergebnisse für die ZS-Fehler zusammen, so ist auffällig, dass es sich bei den voneinander fälschlich getrennt geschriebenen Einheiten fast ausschließlich um sprachliche Einheiten handelt, die morphologisch und damit auch graphematisch als gebundene *und* als freie Form auftreten. Das gilt für die drei Gruppen Nomen, Verben und „Andere Wortarten“ gleichermaßen.

5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende simulierte Längsschnittstudie hat zeigen können, dass der Erwerb der *primären GZS* zu Beginn des zweiten Schuljahres weitgehend abgeschlossen ist. Bedenkt man, dass die *scriptio discontinua* als Schriftprinzip bzw. die (primäre) GZS in den Lehrplänen der Primarstufe nicht explizit ausgewiesen werden²⁹, ist die Strukturierungsleistung, die die Lerner in diesem orthographischen Teilbereich zu Beginn des Schriftspracherwerbs vollbringen, beachtlich (vgl. Weingarten 2003: 8).

Weiterhin konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die Lerner zu Beginn des Erwerbsprozesses eher zu wenige als zu viele Spatien setzen und sich dieses Verhältnis mit zunehmender Schreibsozialisation umkehrt. Zugleich ist deutlich geworden, dass insbesondere die ZS-Fehler eine große Nähe zu schriftsprachlichen Grammatikalisierungsprozessen aufweisen. Damit ist Feilke, Kappes & Knobloch (2001:16) zuzustimmen, die davon sprechen, dass „das notorische Problemfeld der Getrennt- und Zusammenschreibung bloß das Negativum einer im Schriftspracherwerb eigentlich weitgehend problemlos sich entwickelnden Fähigkeit zur Markierung von Wortgrenzen“ sei. Mit anderen Worten: Erst wenn die Lerner das Spatium als Schriftzeichen internalisiert haben und es beim Schreiben setzen, können ZS-Fehler auftreten und als Übergeneralisierungssphänomene des grammatikalierten Spatiengebrauchs angesehen werden.

Was an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fehlerursachen und eine entsprechende Modellbildung. Allerdings ist durch die qualitativen Analysen deutlich geworden, dass zu viel gesetzte und

²⁹ Das gilt zumindest für die Kerncurricula der für die Untersuchung relevanten Bundesländer Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

fehlende Spatien unterschiedliche Ursachen haben und damit andere Erklärungsansätze erfordern. Insbesondere für die sehr gut systematisierbaren ZS-Fehler wird noch zu klären sein, inwieweit psycholinguistische Modelle der schriftlichen Sprachproduktion wie das Zwei-Wege-Modell (u. a. Scheerer-Neumann 1993; Weingarten 2002) Erklärungsansätze bieten.

Literatur

- Ágel, Vilmos/ Kehrein, Roland (2002): Das Wort – Sprech- und/oder Schreibezeichen? Ein empirischer Beitrag zum latenten Gegenstand der Linguistik. In: Ágel, Vilmos; Gardt, Andreas/ Haß-Zumkehr, Ulrike/ Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag. Tübingen, S. 3-28.
- Amtliche Regelung (2006) = Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004. München/ Mannheim. Online-Quelle: [http://www.ids-mannheim.de/service/reform/\(3.9.2010\)](http://www.ids-mannheim.de/service/reform/(3.9.2010))
- Brinkmann, Erika (1997): Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthografischer Muster. Siegen.
- Dehn, Mechthild (1985): Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch 16, H. 81 (1985), S. 25-51.
- Dehn, Mechthild/ Hüttis-Graff, Petra (2000): Wie Kinder Schriftsprache erlernen. Ergebnisse aus Langzeitstudien. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a.M., S. 23-32.
- Duden (1998): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6., neu bearbeitete Auflage. Mannheim et al.
- Dürscheid, Christa (2002): Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden.
- Eichler, Wolfgang (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, S. 246-264.
- Eichler, Wolfgang (1992): Schreibenlernen. Schreiben – Rechtschreiben – Texteverfassen. Bochum.
- Eisenberg, Peter (1998): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart/Weimar.
- Feilke, Helmuth/ Kappes, Klaus-Peter/ Knobloch, Clemens (2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit – Zur Einführung ins Thema. In: dies. (Hrsg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen, S. 1-28.
- Fix, Martin (1994): Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M. et al.
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, H. 12 (2002), S. 39-55.

- Fix, Martin/ Melenk, Hartmut (2002): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen: Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler.
- Fuhrhop, Nanna (2005): Orthografie. Heidelberg.
- Gombert, Jean Émile (1992): Metalinguistic Development. Chicago.
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, S. 32-54.
- Herberg, Dieter (1980): Wortbegriff und Orthographie. In: Nerius, Dieter/ Scharnhorst, Jürgen (Hrsg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin, S. 140-161.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge et al.
- Karmiloff-Smith, Annette/ Grant, Julia/ Sims, Kerry/ Jones, Marie-Claude/ Chuckle, Pat (1996): Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a *word*. In: Cognition, H. 58 (1996), S. 197-219.
- Lienert, Gustav A./ Eye, Alexander von (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik: Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim et al.
- May, Peter (1990): Kinder lernen recht schreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko: Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 245-253.
- May, Peter (1993): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen. In: Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Faude, S. 277-289.
- Nerius, Dieter (Hrsg.) (2007): Deutsche Orthographie. 4., neu bearbeitete Aufl. Hildesheim et al.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998): DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt am Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, Rüdiger/ Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler, S. 116-149.
- Schaeder, Burkhard (1997): Getrennt- und Zusammenschreibung – zwischen Wortgruppe und Wort, Grammatik und Lexikon. In: Augst, Gerhard/ Blüml, Karl/ Nerius, Dieter/ Sitta, Horst (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen, S. 157-208.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1993): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid M./ Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. 4. Aufl. Weinheim/Basel, S. 58-77.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1998): Schriftspracherwerb: „The state of the art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Ludowika/ Kegel, Gerd/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 31-46.

- Spitta, Gudrun (1988a): Geben wird den Kindern Zeit, damit sie aus ihren Fehlern lernen können! In: Die Grundschulzeitschrift, H. 12 (1988), S. 6-11.
- Spitta, Gudrun (1988b): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. 2. Auflage. Frankfurt/Main.
- Strübe, Thorsten (2009): Der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung im Schriftspracherwerb des Deutschen. Theorie und Empirie. Baltmannsweiler.
- Thomé, Günther (1992): Alphabetschrift und Schriftsystem. Über die Prinzipien der Orthographie aus schrifthistorischer Sicht. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Jg. 20, H. 2 (2009), S. 210-226.
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M. et al.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn et al., S. 369-379.
- Thomé, Günther (2007): Rechtschreibung. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 168-174.
- Thomé, Günther/ Thomé, Dorothea (2004): OLFA. Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Oldenburg.
- Valtin, Renate (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibens. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M., S. 17-22.
- Weingarten, Rüdiger (2002): Lexikon und Regel: Anforderungen an ein kognitives Modell zur Verarbeitung von Schriftsprache. Online-Quelle: <http://www.ruedigerweingarten.de/Texte/Schrifthybrid.pdf> (10.4. 2010)
- Weingarten, Rüdiger (2003): Schriftspracherwerb. Online-Quelle: <http://www.ruedigerweingarten.de/Texte/Schriftspracherwerb.pdf> (10.4.2010)
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulfang. Freiburg i. B.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (2000): Was ist ein Wort? In: Thieroff, Rolf/ Tamrat, Matthias/ Fuhrhop, Nanna/ Teuber, Oliver (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen, S. 29-42.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Thorsten Strübe, Berufsbildende Schulen Stadthagen, Jahnstraße 21, 31655 Stadthagen.

thorsten.struebe@bbs-stadthagen.de