

## 2. Sprachkompetenztests in der Primärschule: Sprachstandsdiagnose und Interventionsmöglichkeiten

---

Zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen im Fach Deutsch werden an den Primärschulen des Großherzogtums in regelmäßigen Abständen Sprachkompetenztests durchgeführt. Hierzu zählen zum einen die sogenannten *Épreuves standardisées* am Ende der Primärschule im 6. Schuljahr und zum anderen die Sprachdiagnostetests am Ende des Unter- und Mittelgrades.

Die *Épreuves standardisées* werden seit dem Schuljahr 1996/97 regelmäßig Mitte des 6. Schuljahres in den Fächern Französisch, Deutsch und Mathematik durchgeführt und haben vor allem **orientierende Funktion**: Sie stellen - neben den Zeugnisnoten, der Einschätzung des Lernverhaltens durch den Lehrer sowie dem Wunsch der Eltern - ein Kriterium beim Erstellen des Orientierungsbescheids zum Besuch der weiterführenden Schulen dar. Die Konzeption sowie die landesweite Auswertung dieser *Épreuves standardisées* haben allerdings zu einer Funktionserweiterung ermöglicht.

**1** Konzeptionell sind die Aufgaben der *Épreuves standardisées* im Fach Deutsch auf die zentralen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts bezogen: auf das Textverstehen (Lese- und Hörverstehen), auf das Schreiben unter Einschluss der Rechtschreibung sowie auf die Grammatik- und Wortschatzarbeit. Grammatik- und Wortschatzarbeit werden allerdings nicht isoliert betrieben, sie stehen im Dienste von Textrezeption und Textproduktion. Die mündlichen Sprachkompetenzen sowie das freie Schreiben werden vom Lehrer im Unterricht bewertet. Nicht zuletzt seit der Diskussion um PISA und PIRLS steht die Evaluation der Verstehenskompetenzen im Vordergrund. Der Bezug der Aufgaben und Aufgabenformate in den *Épreuves standardisées* auf diese Kompetenzbereiche hat in der Lehrerschaft das Bewusstsein dafür geschärft, den Deutschunterricht stärker kompetenzorientiert zu orientieren und konzipieren. Die *Épreuves standardisées* haben somit eine didaktisch-methodisch stimulierende Funktion. Diese **stimulierende Funktion** hat sich auch in der Konzeption der Materialien für den Deutschunterricht niedergeschlagen: Die Konzeption der *MILA-Fibel* ist den jüngsten didaktischen und methodischen Positionen des Rechtschreiberwerbs verpflichtet, die Lese- und Sprachbücher enthalten eine Vielzahl differenzierter Texte bzw. Textsorten aus Alltag und Kinder- und Jugendliteratur, in die Sprachbücher des 3. und 4. Schuljahrs sind für die Arbeit mit Texten diejenigen verstehenstheoretischen Konzepte eingearbeitet, die auch internationalen Prüfungen zugrunde liegen. Materialien für den Deutschunterricht und Sprachdiagnostetests sind also miteinander verzahnt.

**2** Die Standardisierung der *Épreuves* ermöglicht einen klassen- und landesweiten Vergleich der Ergebnisse. Ein solcher Vergleich kann den Lehrern helfen, die Leistungen ihrer Schüler an Standards zu messen und eine Klassen vergleichende Standortbestimmung vorzunehmen. Somit kommt den *Épreuves* eine **evaluierende Funktion** zu. In diesem Zusammenhang hat die jüngste pädagogische und fachdidaktische Diskussion zur Aufstellung sogenannter Kompetenz- oder Bildungsstandards

---

geführt, in denen schüler-, klassen- und schulübergreifend Basiskompetenzen zusammengestellt werden, die die Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts beherrschen müssen (vgl. Kühn 2005a).

**3** Die Testergebnisse der einzelnen Klassen sowie des einzelnen Schülers in den *Épreuves standardisées* bieten schließlich differenzierte Hinweise auf individuellen Förderbedarf und sind damit eine wichtige Grundlage für die Unterrichtsplanung und -entwicklung sowie für die Beratung von Schülern und Eltern. Die *Épreuves standardisées* haben somit eine wichtige **sprachdiagnostische Funktion**.

Es sind vor allem die letztgenannten Funktionen, die die Nützlichkeit und Notwendigkeit von Sprachkompetenztests auch am Ende des Unter- und Mittelgrades zeigen. Zum einen scheint es pädagogisch sinnvoll, an diesen Ausbildungsabschnitten jeweils eine Bestandsaufnahme der erworbenen Kompetenzen durchzuführen, zum anderen gibt eine Evaluation durch die *Épreuves standardisées* am Ende des gesamten Bildungsabschnitts keine Möglichkeit, sprachliche Defizite in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen früher zu diagnostizieren und dagegen gezielt zu intervenieren. Aus diesem Grunde bietet es sich an, *Sprachdiagnostetests* im Laufe der zukünftigen *cycles d'apprentissage* durchzuführen.

Die folgende Abhandlung bezieht sich auf einen solchen Sprachdiagnostetest am Ende des 2. Schuljahres. Nach der Vorstellung des Tests (Kapitel 3.) mit dem Testheft für die Schüler, dem didaktischem Kommentar und Ausführungen zur Testdurchführung werden die Testergebnisse kurz zusammengefasst (Kapitel 4.).

Ein zentrales Anliegen dieses Buches ist dabei die detaillierte Beschreibung der Rechtschreibkompetenzen (Kapitel 5.). Der Akzent auf diesen Kompetenzbereich erscheint uns aus zwei Gründen zweckmäßig:

- Die Beschränkung auf die Analyse der Rechtschreibkompetenzen ist insofern sinnvoll, als diese zu den Kernlerninhalten in den ersten beiden Schuljahren zählt: Lesen und Schreiben bilden die Säulen des Schriftspracherwerbs. Die Ergebnisse der übrigen Kompetenzen (Textverstehen, Grammatik, Wortschatz, kreatives Schreiben) werden eher kurz behandelt (vgl. Kapitel 4.).
- Die Sprachkompetenzanalyse soll sowohl quantitativ aber vor allem qualitativ durchgeführt werden. Im Mittelpunkt steht eine Fehleranalyse. Dabei ist es nicht allein von Interesse, wie viele Rechtschreibfehler die Schüler machen, sondern vor allem, welche Fehler sie machen, wie diese sich erklären lassen und welche Möglichkeiten es gibt, diese Fehleranalyse in den Rechtschreiberwerb und Rechtschreibunterricht zu integrieren.

Gerade der Bezug auf die qualitative Analyse der Rechtschreibfehler macht eine wichtige Vorbemerkung zum Fehlerbegriff notwendig: Fehler und Fehlerkorrekturen gehören zu den zentralen Begriffen im Unterricht, denn ein Fehler ist etwas, das gegen

---

etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig gesetzt oder empfunden wird. Rechtschreibfehler weichen von einer Norm ab. Rechtschreibfehler werden daher auch als Normverstöße bezeichnet und geahndet. Diese Norm nennen wir *Orthographie*. Gerade die Rechtschreibung erregt die Gemüter von Lehrern, Schülern und Eltern gleichermaßen. Rechtschreibfehler kennen keine Konjunkturkrise, sie kommen immer wieder vor. Fehler wirken oft über die Schule hinaus und gelten als Ausdruck mangelnder Bildung. Dies trifft besonders auch auf Rechtschreibfehler zu. In der Auswertung der Rechtschreibfehler des Sprachdiagnostetests geht es nun gerade nicht um die Ächtung von Normverstößen oder um eine Fehlerbewertung im Sinne der Benotung. Die Perspektive soll vielmehr daraufhin verändert werden, **Fehler als Lernschritt** oder gar als **Lernchance** zu begreifen. Die vorliegenden „Fehler“-analysen enthalten eine systematische Beschreibung von „Fehlern“ und „Fehler“-typen und ihrer möglichen Ursachen. Sie zielen darauf ab, die Rechtschreibkompetenz und die Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler zu ermitteln und Maßnahmen vorzuschlagen, wie der Rechtschreiberwerb optimiert werden kann. Im Vordergrund steht also nicht die Leistungsmessung und Benotung, sondern der Lernprozess und der Lernfortschritt beim Rechtschreiberwerb. Vor allem über die Analyse von „Fehlern“ lassen sich Rückschlüsse über den Rechtschreiberwerb ziehen.

Eine solche Fehleranalyse erfüllt für den Bereich des Rechtschreiberwerbs das pädagogische Konzept einer *évaluation formative* (prozessbegleitende Evaluation), in dem die Daten gesammelt, analysiert und bewertet werden, um in einem direkten Feedback Erwerbsprozesse zu optimieren<sup>1</sup> (vgl. z.B. Allal/Cardinet/Perrenoud 1991). Ein besonderes Augenmerk gilt dabei dem Begriff „Fehler“.

Es lassen sich mehrere Fehlerbegriffe unterscheiden:

**1** Der in Alltag und Schule weit verbreitete Fehlerbegriff ist auf das Kriterium der Normativität und Korrektheit bezogen: Als Fehler in diesem Sinne gilt eine Abweichung vom Sprachsystem bzw. von der Sprachnorm. So widerspricht die Schreibung *Pfert* der orthographischen Norm und gilt als Normfehler.

**2** Ein im Zuge pragmatischer Forschungen und alternativer Methodenkonzepte eingeführter Fehlerbegriff bezieht sich auf das Kriterium der Verständlichkeit. Ein Fehler ist demnach das, was ein Kommunikationspartner nicht mehr versteht. Dabei ist impliziert, dass die Kommunikation durch Fehler behindert oder gar verhindert werden kann. Dieser Fehlerbegriff impliziert oft eine hohe Fehlertoleranz im Sinne der Normfehler. Die Äußerung *Das Schwein hat viele Vergöl* ist in einem bestimmten Kontext vielleicht noch verständlich und damit wäre die Schreibweise *Vergöl* akzeptabel - sofern man eine entsprechende Fehlertoleranz aufbringt.

---

<sup>1</sup> Formativ „sind Evaluationen nach einzelnen Lernphasen, summativ nach Abschluss des Themas/des Lehrgangs/des Schuljahres. Formative Evaluationen dienen vorwiegend der Förderung, summative Evaluationen sind abschließende Bewertungen“ (Helmke 2004, 153).

---

**3** Ein in der Fremdsprachendidaktik und -methodik favorisierter Fehlerbegriff bezieht sich auf mögliche Lernschwierigkeiten und den jeweiligen Stand des Spracherwerbs (vgl. z.B. Kleppin 1998). Das, was als Fehler gilt, ist relativ. Was bei einem bestimmten Lerner oder in einer bestimmten Lerngruppe in einer bestimmten Lernphase als Fehler gilt, wird bei anderen in anderen Lernphasen toleriert. Diese Fehlertoleranz darf jedoch nicht als Laxheit oder Nachgiebigkeit missverstanden werden, im Vordergrund stehen mögliche Lernschwierigkeiten und Lernfortschritte. Fehler sind somit Bestandteile des Lernprozesses. Dies darf allerdings nicht als Freibrief missverstanden werden, die Lehrer sollten sich nicht mehr um die Rechtschreibung kümmern oder die Schüler könnten so viele Fehler machen, wie sie wollten. Wichtig ist nicht der Fehler an sich, sondern die Fragen:

- Was war eigentlich das Problem des Lernenden?
- Welche Informationen kann ich als Lehrer aus den Fehlern des Schülers entnehmen?
- Wie kann ich diese Erkenntnis für den weiteren Lernfortschritt im Rechtschreiberwerb des Schülers nutzen?

So dürfen die Schreibungen *Afe*, *Futer* oder *Teler* nicht einfach als Fehler negativ sanktioniert werden, denn diese Schreibweisen entsprechen einem bestimmten Lernstand im Rechtschreiberwerbsprozess. Solche alphabetischen Schreibungen sind im Erwerbsprozess durchaus normal (vgl. 5.3.2. und 5.4.2.2.) und lassen sich durch die Vermittlung entsprechender Strategien - hier durch die Anwendung der Syllabierung - rasch überwinden. Fehler in diesem Sinne geben dem Lehrer folglich Auskunft über den Spracherwerbsstand eines Schülers (oder einer Klasse) und Fingerzeige, wie dieser Lernstand weitergeführt werden kann. Wenn im Folgenden von Fehlern gesprochen wird, so sollten Sie als Leser immer diesen sprachentwicklungsbezogenen Fehlerbegriff im Hinterkopf haben.

Im zentralen Kapitel des Buches über den Rechtschreib- und Schriftspracherwerb (5.) geht es zunächst um den Nachweis, dass die Schüler von Anfang an nach bestimmten Strategien schreiben und dass eine genaue Fehleranalyse Ordnung in das scheinbare Fehlerwirrwarr der Schüler bringen kann (5.1.). Dies erweitert die Perspektive von der der Fehlervermeidung zur Fehlerkultur (5.2.). Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen werden die Ansätze zur Beschreibung der Rechtschreibentwicklung und -prozesse skizziert und damit die wissenschaftliche Basis für die folgenden Fehleranalysen gelegt (5.3.). Beschreibungsgrundlage der vorliegenden Fehleranalysen ist der aktive Schülerwortschatz, der auf der Basis der Sprachdiagnostetests erstellt wurde (10.1.). Die Fehleranalysen beziehen sich auf die Schreibprinzipien und werden zu Fehlerprofilen und -klassen zusammengestellt (5.4.). Hieraus werden Folgerungen gezogen (5.4.2.3., 5.4.2.5.). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Forderungskatalog an einen strategiebasierten Rechtschreiberwerb (5.5.).

Im Anschluss an die Fehleranalyse der Sprachdiagnostetests werden die Beschreibungen und Folgerungen auf das Rechtschreibkonzept der *MILA-Fibel* bezogen (6.). Dabei soll gezeigt werden, dass das Fibelkonzept genau den Erfordernissen

---

entspricht, die aus den Fehlerdiagnosen und den Ansätzen zum Rechtschreiberwerb gezogen werden müssen.

Im darauf folgenden Kapitel wird angedeutet, wie die Rechtschreibung im nächsten Lernzyklus behandelt werden sollte (7.). In beiden Kapiteln (6. und 7.) soll gezeigt werden, durch welche didaktischen Maßnahmen der Rechtschreiberwerb gestützt werden kann. Literaturverzeichnis (9.), Anhang (10.) und Sachregister (11.) schließen die Arbeit ab.

Der Anhang enthält neben dem aktiven Schülerwortschatz (10.1.) einem kurzen Überblick über die phonetischen Umschriftzeichen bzw. über die Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschen (10.2.). Das Fehlerlexikon besteht aus einer alphabetischen Zusammenstellung aller Richtig- und Falschschreibungen aus den ausgewerteten Sprachdiagnosetests.

Das vorliegende Buch richtet sich

- an angehende Lehrerinnen und Lehrer, die sich einen Einblick in die Ansätze und Theorien des Rechtschreiberwerbs sowie die Fehlerpraxis verschaffen wollen,
- an Lehrkräfte im Untergrad, die Erklärungen und Anregungen erhalten wollen, wie sie mit den Rechtschreibfehlern ihrer Schüler umgehen sollen,
- an Lehrkräfte im Mittel- und Obergrad, die einen Einblick in den Rechtschreiberwerb und die Rechtschreibprobleme gewinnen möchten, um ihren Unterricht effektiv auf die vorangegangenen Erwerbsphasen anschließen zu können,
- an Eltern und Sprachinteressierte, die hier erfahren, dass Fehler - insbesondere auch die Rechtschreibfehler - zum schulischen Alltag zählen und als Lernchance zum fortschreitenden Spracherwerb genutzt werden können.