

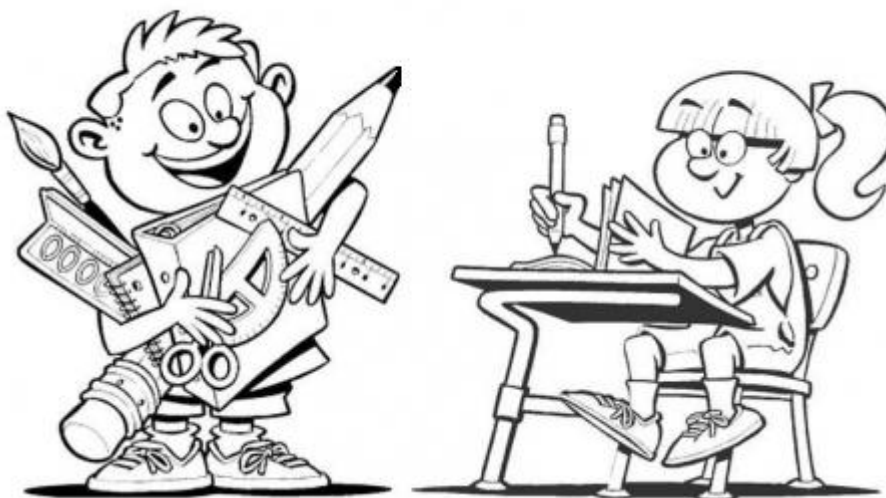


Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Wörter und ihr Einfluss auf die Rechtschreibleistung

Quantitative Inhaltsanalyse zur Untersuchung des Einflusses
einer geschlechtsspezifischen Thematik auf die
Rechtschreibleistung von Knaben und Mädchen



Eingereicht von: Kuonen Stefanie

Betreut durch: Kuonen Efrem

Ort und Datum der Abgabe:

Brig, 20. Februar 2012

Zusammenfassung

Schlechte Leistungen der Knaben und die Überlegenheit der Mädchen im Bereich der Rechtschreibung bieten oft Zündstoff für Diskussionen unter Pädagogen und regen Sprachwissenschaftler zur Hinterfragung eben dieser Misserfolge an.

Bereits in den achtziger Jahren befassten sich hauptsächlich die drei Autoren Peter May, Hans Brügelmann und Sigrun Richter mit dem Leistungsvorsprung der Mädchen in verschiedenen Teilbereichen der Rechtschreibung. Mithilfe der Hamburger Schreibprobe (HSP) kamen sie zum Ergebnis, dass Mädchen diverse Rechtschreibstrategien besser beherrschen, den Knaben bezüglich der Satzzeichenregelungen überlegen sind und in ihren Texten weniger Aufmerksamkeitsfehler zu finden sind. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen der Erfahrungsnähe von Wörtern und ihrer Rechtschreibung belegt werden (May, 1992, S. 97f.). Dementsprechend ist dem Erfahrungswert der Wörter, welcher je nach Geschlecht unterschiedlich ist, einen hohen Stellenwert zu zuschreiben. Wie gross ist jedoch dieser Einfluss geschlechtsspezifischer Wörter? Hier setzt die folgende Diplomarbeit an.

Im theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit werden unter anderem Modelle zum Rechtschreibprozess und Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs dargestellt. Zusätzlich wird näher auf die Thematik des geschlechtsspezifischen Lieblingswortschatzes eingegangen. Informationen zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten runden den theoretischen Bezugsrahmen ab. Auf dessen Basis wurden in drei vierten Schulklassen im Oberwallis eigene Texte zu geschlechtstypischen und geschlechtsuntypischen Themen verfasst. Diese wurden im Rahmen einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei die in den Aufsätzen enthaltenen Fehler fünf verschiedenen Kategorien (alphabetische, orthografische, morphematische Strategie, überflüssige orthografische Elemente und Oberzeichenfehler) zugeordnet wurden. Die Ergebnisse wurden in Tabellen präsentiert und angemessen interpretiert. Das Vorgehen der quantitativen Inhaltsanalyse, Wortmaterial hinsichtlich konkreter Aspekte zu quantifizieren, wird in der Arbeit genau erläutert (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 149).

Die Auswertung und Analyse der Aufsätze konnte einen Einfluss einer geschlechtsspezifischen Thematik lediglich in der Kategorie der alphabetischen Strategie feststellen. In allen anderen Bereichen trat keine Verbesserung der Rechtschreibleistung der Knaben in Anbetracht erfahrungsnaher Wörter auf. Ebenso konnte nur eine minimale Überlegenheit der Mädchen bei einer geschlechtsuntypischen Thematik im Bereich der alphabetischen Strategie registriert werden.

Im Kapitel der kritischen Distanz wird die Forschungsarbeit kritisch analysiert, indem der Wert und die Grenzen der Arbeit dargelegt werden.

Obwohl kein direkter Einfluss einer geschlechtsspezifischen Thematik auf die Rechtschreibleistung von Knaben festgestellt werden konnte, zeigt diese Arbeit eine Möglichkeit auf, den eigenen Unterricht in Bezug auf die Rechtschreibung bewusster zu gestalten.

Schlüsselbegriffe: Rechtschreibleistungen – Orthografie - Lese-Rechtschreib-Schwäche – Legasthenie – geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz – Jungen und Mädchen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einführung	6
2. Problemstellung.....	7
2.1. Ergebnisse der Forschung	7
2.1.1. Einblick in die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe	7
2.1.2. Benachteiligung der Jungen beim Schriftspracherwerb	7
2.1.3. Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen – Ergebnisse der DESI-Studie	8
2.1.4. Geschlechtsunterschiede bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	8
2.1.5. Rechtschreiben von vorgegebenen Wörtern und Sätzen	8
2.1.6. Rechtschreibung in eigenen Texten	9
2.2. Lese- und Rechtschreibstörungen im Oberwallis	9
2.3. Ziel dieser Diplomarbeit	10
3. Theoretischer Bezugsrahmen.....	11
3.1. Modelle zum Rechtschreibprozess	11
3.1.1. Modell von Simon und Simon (1973)	11
3.1.2. Zwei-Wege-Modell von Barry (1994)	11
3.2. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs	13
3.2.1. Sechs-Stufen-Modell von Frith (1985)	13
3.2.2. Rechtschreibentwicklungsmodell von Scheerer-Neumann (1989)	14
3.2.3. Stoffverteilungsplan im Bereich der Rechtschreibung	15
3.3. Jungen und Mädchen schreiben ihre Wörter.....	17
3.3.1. Zusammenhänge zwischen der Erfahrungsnähe von Wörtern und ihrer Rechtschreibung ..	17
3.3.2. Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz.....	17
3.4. Ursachen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.....	18
3.4.1. Begriffserklärung	18
3.4.2. Definition: Lese- und Rechtschreib-Störung	18
3.4.3. Definition: Isolierte Rechtschreibstörung	18
3.4.4. Biologische Faktoren.....	20
3.4.5. Soziale Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	20
3.5. Diagnostik.....	21
3.6. Förderung	22
3.6.1. Kontakte zum Elternhaus	23
3.6.2. Soziales Netz in der Klasse	23

3.6.3. Gestaltung der Förderung im Unterricht	23
4. Fragestellung und Hypothese für die wissenschaftliche Arbeit.....	24
5. Methodisches Vorgehen	25
5.1. Quantitative Inhaltsanalyse.....	25
5.2. Konkrete Umsetzung der quantitativen Inhaltsanalyse.....	27
5.2.1. Categoriesystem der quantitativen Inhaltsanalyse	27
6. Präsentation der Ergebnisse	28
6.1. Geschlechtstypische Themen – Ergebnisse Knaben	28
6.2. Geschlechtstypische Themen – Ergebnisse Mädchen.....	30
6.3. Geschlechtsuntypische Themen – Ergebnisse Knaben	31
6.4. Geschlechtsuntypische Themen – Ergebnisse Mädchen	32
7. Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerung.....	34
7.1. Erste wissenschaftliche Fragestellung	34
7.2. Zweite wissenschaftliche Fragestellung	35
7.3. Weitere Schlussfolgerungen	36
7.4. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen im betreffenden Bereich.....	37
8. Kritische Distanz.....	39
9. Bibliographie.....	41
10. Verzeichnis der Abbildungen.....	43
11. Verzeichnis der Tabellen.....	43
12. Verzeichnis der Anhänge	44

Vorwort

„Aus Stolpersteinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man Treppen zum Himmel bauen“

Lilli U. Kressner

Beim Verfassen dieser Diplomarbeit bin ich auf einige Probleme gestossen. Beim Überwinden dieser Stolpersteine standen mir viele Menschen hilfreich zur Seite.

Es ist mir ein grosses Anliegen, mich bei den Menschen zu bedanken, die mich stets mit fachlicher Kompetenz, Verständnis und Motivation unterstützt haben.

Ein spezieller Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Efrem Kuonen, der mir während der ganzen Diplomarbeit all meine Fragen geduldig und kompetent beantwortet hat und der mich trotz einiger Stolpersteine immer einen Schritt weitergebracht hat. Von ihm konnte ich während dieser Arbeit zuverlässige und fachliche Unterstützung erfahren.

Ferner möchte ich mich bei den drei Klassenlehrpersonen für die Umsetzung der Aufsätze, die unabdingbar für eine Beantwortung meiner Fragestellung waren, bedanken.

Ein besonders herzlicher Dank geht an meinen Freund und an meine Familie, die mir immer unermüdlich und vor allem motivierend zur Seite standen. Ihre Unterstützung gab mir Kraft, aus den Stolpersteinen, denen ich begegnet bin, eine Treppe zum Himmel zu bauen.

1. Einführung

Ein Vorsprung der Mädchen im sprachlichen Entwicklungsprozess ist schon recht früh zu beobachten. Dieser Entwicklungsvorsprung ist besonders im Bereich der Rechtschreibung festzustellen (vgl. Hartig & Jude, 2008, S. 202).

Oft wird in der Praxis kaum Rücksicht auf die geschlechterdifferenzierten Interessen und Lernstrategien genommen. Die zu Beginn der Schulzeit geringen Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben können sich durch Unwissenheit von Lehrpersonen über die Rechtschreibentwicklung ihrer Schüler und Schülerinnen signifikant vergrössern. Deswegen ist die Kenntnis einer Lehrperson über den Rechtschreibprozess und die damit verbundenen geschlechtsspezifischen Interessen ihrer Schüler und Schülerinnen von grosser Bedeutung. Auf was aber muss eine Lehrperson achten, wenn sie auf die speziellen Bedürfnisse beider Geschlechter eingehen will? Wie kann sie, trotz eines Vorsprungs der Mädchen, den schulischen Erfolg im Bereich der Rechtschreibung für beide garantieren?

Schüler und Schülerinnen beschäftigen sich mit Wörtern, die ihrer Lebenswelt nahe stehen. Sie lesen und schreiben diese häufiger, sie betrachten diese beim Lesen und Schreiben analytischer und registrieren dadurch eher orthografische Merkmale. Daraus folgt, dass Jungen und Mädchen sich in der aktuellen Situation häufiger auf das Schreiben der ihnen bekannten Wörter konzentrieren. Bei diesen Wörtern nehmen sie das Schreiben wichtiger und nutzen ihre vorhandenen Fähigkeiten besser (May, 1994, S. 114). Mittels dieses Ansatzes kann erklärt werden, weshalb die individuellen Präferenzen zu Themen und Wörtern einen direkten Einfluss auf das Rechtschreiblernen von Schüler und Schülerinnen haben. In Zusammenhang mit den individuellen Präferenzen steht auch ein geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz von Knaben und Mädchen (vgl. Richter, 1994, S. 133ff.). Die Inhalte dieser Wörter zeigen, dass Knaben an Autos und Sport, Mädchen an Puppen, Mode und Kosmetik interessiert sind.

Bislang wird im Unterricht, im Bereich Texteschaffen, jedoch kaum auf die differierenden Interessen der beiden Geschlechter eingegangen. Somit lässt sich nicht sagen, ob die Berücksichtigung eines geschlechtsspezifischen Lieblingswortschatzes oder durch Wörter mit geschlechtsspezifischer Bedeutung die Rechtschreibleistungen von Kindern - insbesondere von Knaben - verbessern könnte. Dieser hohe Stellenwert von Wörtern mit geschlechtsspezifischer Bedeutung bei den Rechtschreibleistungen von Jungen und Mädchen könnte Lehrpersonen eine Möglichkeit darstellen, die Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen in der Orthografie zu steigern. Damit eine Integration dieser Fakten in den Rechtschreibunterricht möglich ist, muss eine Lehrperson über Wissen bezüglich der Geschlechtsunterschiede in der Orthografie verfügen. Aufgrund dessen befasst sich diese Diplomarbeit mit den Rechtschreibprozessen von Schüler und Schülerinnen und konzentriert sich auf den Einfluss einer geschlechtsdifferenzierten Thematik auf die Rechtschreibleistung.

2. Problemstellung

2.1. Ergebnisse der Forschung

Geschlechterdifferenzierter Schriftspracherwerb ist bis heute nicht weit erforscht. Die ersten Untersuchungen in diesem Bereich fanden 1957 statt. In den 80er Jahren griffen die Autoren Hans Brügelmann, Sigrun Richter und Peter May dieses Thema erneut auf. Auf diesen drei Autoren beruht die Primärliteratur. Die Autoren schätzten das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien grösstenteils mithilfe der Hamburger Schreibprobe (HSP) ein, auf welche im methodischen Teil näher eingegangen wird (vgl. May, 2002, S. 5ff.). Die aktuellsten Ergebnisse in diesem Forschungsbereich sind bei der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) und bei Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen betreffend Lese-Rechtschreibstörung zu finden. Die im Jahr 2008 durchgeführte DESI-Studie entdeckte, dass auch gegenwärtig noch signifikante Leistungsunterschiede zwischen beiden Geschlechtern existieren. Besonders im Bereich der Rechtschreibung waren die Ergebnisse der Jungen unerfreulich. Der Begriff DESI-Studie wird im Kapitel 2.1.3 genauer deklariert.

Im nächsten Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der HSP im Jahr 1993 kurz zusammengefasst.

2.1.1. Einblick in die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe

Im ersten Schuljahr ist kein wesentlicher Unterschied zwischen den Lese- und Rechtschreibleistungen von Jungen und Mädchen festzustellen. Ab dem zweiten Schuljahr zeigen Mädchen durchschnittlich bessere schriftsprachliche Leistungen. Die Unterschiede betreffen alle Teilbereiche der Rechtschreibung: Mädchen schreiben besser alphabetisch, orthografisch und morphematisch, sie sind den Jungen hinsichtlich der Satzzeichenregelungen überlegen und bei ihnen sind weniger Aufmerksamkeits- und Kontrollfehler zu finden. Beim Schreiben eigener Texte ist die Rechtschreibleistung der Mädchen deutlich besser als beim Schreiben vorgegebener Wörter und Sätze (vgl. May, 1994, S. 97f.).

2.1.2. Benachteiligung der Jungen beim Schriftspracherwerb

Obschon die HSP den grössten Teil der Untersuchungen des Rechtschreibkönnens ausmacht, haben sich Richter und Brügelmann (1994) mit weiteren wissenschaftlichen Befunden im Bereich des geschlechtsdifferenzierten Schriftspracherwerbs auseinandergesetzt. Auf jene Befunde wird nun näher eingegangen.

Durch unterschiedliche deutsche Untersuchungen wurden folgende Ergebnisse bestätigt: Mädchen sind Jungen in Lese- und Rechtschreibleistungen generell überlegen. Diese Differenzen finden sich in unterschiedlichen Schulsystemen und zeigen sich in ganz verschiedenen Teilleistungen (z.B. Zahl eigener Wörter bereits zum Schulanfang, anschliessend lauttreue Verschriftung, orthografische und morphematische Orientierung, Gross-/Kleinschreibung und Zeichensetzung). Diese Leistungsunterschiede bleiben bei verschiedenen Aufgabenformen konstant. Ferner konnten Unterschiede schon vor Schulanfang nachgewiesen werden. Diese dauern bis zum Ende der Grundschulzeit an. Ausserdem belegte die Untersuchung, dass die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zwar deutlich sind, im Vergleich zu den Differenzen innerhalb der beiden Gruppen jedoch zu relativieren sind. Dies bedeutet, dass die Rechtschreibleistungen von Jungen- und Mädchengruppen sich beträchtlich überlappen (vgl. Brügelmann & Richter, 1994, S. 12f.).

2.1.3. Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen – Ergebnisse der DESI-Studie

Die DESI-Studie ist eine fundierte wissenschaftliche Untersuchung zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schüler und Schülerinnen an deutschen Schulen (vgl. Hartig & Jude, 2008, S. 202f.).

In der DESI-Studie wurden die Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen untersucht. Die Untersuchung wies darauf hin, dass ein Vorsprung der Mädchen recht früh zu beobachten ist. Nicht nur die vorschulische Sprachentwicklung, die ersten Sprachversuche und der Zuwachs des Wortschatzes beginnt bei Mädchen früher als bei Jungen, auch Störungen im verbalen Bereich (Stottern und Lese-Rechtschreib-Schwächen) sind bei Jungen häufiger zu finden als bei Mädchen. Dieser Entwicklungsvorsprung der Mädchen wird in der Grundschulzeit besonders in den Bereichen Lesekompetenz und Rechtschreibung deutlich. Schülerinnen zeigen eine schnellere Entwicklung von Rechtschreibstrategien und eine generell höhere Lernmotivation im sprachlichen Kompetenzerwerb. Die deutlichsten Geschlechtsdifferenzen sind in den produktiven Teilkompetenzen (Textproduktion und Rechtschreibung) als auch bei der Argumentation zu beobachten (vgl. ebd.).

2.1.4. Geschlechtsunterschiede bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Bei der Mehrheit der Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen betreffend Lese- und Rechtschreibstörungen in klinischen und sonderpädagogischen Einrichtungen, wird von einem höheren Anteil auffälliger Jungen berichtet. Besonders konsistent sind die Ergebnisse in Bezug auf Schwierigkeiten des Rechtschreibens und des Leseverständnisses. Diese Geschlechtsunterschiede führt man auf folgende drei Gründe zurück (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 129):

- eine stärkere Lesemotivation der Mädchen wegen der Nähe des Lesens zum weiblichen Geschlechtsrollenstereotyp,
- grössere Chancen zum Üben des Lesens und Schreibens im Unterricht als Resultat unterschiedlicher Lehrer-Schüler-Interaktionen,
- Begabungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen (vgl. ebd.).

Um die Rechtschreibunterschiede zu differenzieren, wurden verschiedene Faktoren des Rechtschreiberwerbs geprüft, auf welche in den beiden nächsten Kapiteln eingegangen wird.

2.1.5. Rechtschreiben von vorgegebenen Wörtern und Sätzen

In der HSP wurde untersucht, ob Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der orthografischen Kompetenz vorliegen und ob diese bereits von Schulbeginn an vorhanden sind. Ferner untersuchte man die Unterschiede im Verlauf der Schulzeit. Zusätzlich wurde die Existenz eines differenzierten Erwerbs orthografischer Kenntnisse und Fähigkeiten zwischen den Geschlechtern untersucht. Ausserdem wurde geprüft, ob es eine Differenz bei geschlechtstypischen Wörtern gibt und welche Rolle die subjektive Bedeutung von Wörtern, mit denen Jungen und Mädchen umgehen, für den Erwerb orthografischer Kenntnisse hat (vgl. May, 1994, S. 83).

Zur Erhebung der Rechtschreibleistung wurden verschiedene Jahrgangsformen der HSP bzw. deren Vorformen verwendet. Die HSP ist eine Methode zur Erfassung orthografischer Kompetenz und liefert neben einem Gesamtwert zur Bestimmung der allgemeinen Rechtschreibleistung u.a. drei Werte zur Erfassung von Schreibstrategien (vgl. May, 1994, S. 83).

Die Untersuchung zeigte, dass Mädchen schon am Ende der ersten Klasse häufiger in der oberen Leistungsgruppe zu finden sind, während im unteren Leistungsbereich beide Geschlechter gleich stark vertreten sind. Ab dem zweiten Schuljahr sind Mädchen deutlich öfters in der Leistungsspitze vertreten. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mädchen am Ende der siebten Klasse zur obersten Leistungsspitze gehört, ist dreimal so hoch wie für einen Jungen. Gegenteilig ist es für einen Jungen zu diesem Zeitpunkt viermal so wahrscheinlich, dass seine Leistung im extrem schwachen Bereich liegt (vgl. May, 1994, S. 83).

Beim Geschlechtsvergleich von Teilaspekten des Rechtschreibens zeigte sich eine Dominanz der Mädchen bei Regelanwendungen, während sich Jungen eher wortspezifische orthografische Elemente merken. Zugespielt könnte formuliert werden, dass Rechtschreibregeln eher etwas für Mädchen, wortspezifische Besonderheiten eher etwas für Jungen sind (vgl. ebd., S. 89).

2.1.6. Rechtschreibung in eigenen Texten

Bezüglich der Anforderungen an die orthografische Kompetenz gibt es zwischen dem Schreiben vorgegebener Wörter und Sätze und dem Schreiben von eigenen Texten bedeutende Unterschiede. Beim Verfassen eigener Texte wählen Schreiber die Wörter meist nicht nach orthografischen Gesichtspunkten aus. Dabei schreiben sie auch weniger vertraute, orthografisch schwierige Wörter, die entsprechend fehlerhaft sind. Auf der anderen Seite bestehen Schülertexte meist aus Sätzen, die viele vertraute Funktionswörter enthalten. Funktionswörter können sein: Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien. Zusätzlich müssen beim Schreiben eines Textes die grammatischen Satzzeichenregelungen aktualisiert werden (vgl. ebd., S. 91f.).

Beim Geschlechtsvergleich eigener Texte fällt auf, dass Mädchen durchschnittlich längere Texte schreiben. Die geringere Textlänge von Jungen ist vermutlich ein Beleg dafür, dass sie zum Schreiben weniger motiviert zu sein scheinen. Daraus folgt, dass Knaben somit erheblich weniger Übung im Schreiben und indirekt auch im Rechtschreiben haben (vgl. ebd.).

2.2. Lese- und Rechtschreibstörungen im Oberwallis

Hinsichtlich des Vorsprungs der Mädchen im Bereich der Rechtschreibung gegenüber Jungen (vgl. Hartig & Jude, 2008, S. 202) bzw. dem deutlichen Vorsprung der Mädchen in allen Kompetenzen im Schulfach Deutsch (vgl. ebd., S. 203) kann folgende Frage gestellt werden: Bei wie vielen Mädchen und Jungen wurden in den vergangenen Jahren im Oberwallis eine Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) diagnostiziert?

Diese Frage konnte Michel Vouardoux, Sachbearbeiter der kantonalen Dienststelle für die Jugend, in Form einer Statistik beantworten. Die Statistik fasst die Zahlen der Jahre 2006-2010 von Knaben und Mädchen, die von Lese- und Rechtschreibstörungen betroffen sind, zusammen. Sie umfasst alle Oberwalliser Gemeinden inklusive der Unterwalliser Gemeinden Siders und Sitten. Bei genauer Betrachtung der Zahlen fällt auch hier auf, dass der Grossteil der Schüler und Schülerinnen die an LRS leiden, Knaben sind. Die genauen Angaben der Statistik sind im Anhang 1 zu finden (M. Vouardoux, persönliche Mitteilung, 27. September, 2011).

2.3. Ziel dieser Diplomarbeit

Untersuchungen haben stets Belege für eine Überlegenheit der Mädchen erbracht. Mädchen sind Jungen in Lese- und Rechtschreibleistungen generell überlegen, wobei diese Unterschiede in der Rechtschreibung in verschiedenen Teilbereichen zu beobachten sind (vgl. Brügelmann & Richter, 1994, S. 12).

In der Untersuchung von May (1992) wurde die Rechtschreibung konkreter Wörter verglichen und herausgefunden, dass je nach Inhaltsbereich der Zuordnung der Wörter die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sehr unterschiedlich ausfielen. Aus diesen Befunden schloss er, dass nicht nur die orthografische Schwierigkeit und die individuelle Rechtschreibkompetenz die Rechtschreibleistungen beeinflussen, sondern auch die persönliche inhaltliche Bedeutung der Wörter (vgl. Richter & Brügelmann, 1996, S. 121).

Weil Schreiber von eigenen Texten meist vertraute Wörter benutzen (vgl. May, 1994, S. 83), die inhaltliche Bedeutung der Wörter die Rechtschreibleistungen beeinflussen und Mädchen den Knaben in diesem Bereich überlegen sind, ist das Ziel dieser Diplomarbeit, herauszufinden, ob eine geschlechtsspezifische Thematik im Texteschaffen einen Einfluss auf die Rechtschreibleistung von Knaben hat. Es sollen die Rechtschreibleistungen von Schülern und Schülerinnen zu Beginn der vierten Klasse analysiert werden, da somit Parallelen zum Stoffverteilungsplan der dritten Klasse hergestellt werden können. Zusätzlich soll eine Überlegenheit der Mädchen in den Kategorien alphabetische, orthografische und morphematische Strategie erforscht werden.

Es ist überhaupt nicht das Ziel dieser Diplomarbeit, die Leistungen der Geschlechter im Bereich der Rechtschreibung zu stereotypisieren. Vielmehr soll ein Lösungsansatz gefunden werden, um die Leistungen rechtschreibschwacher Kinder – besonders die Leistungen von Knaben – zu verbessern.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

3.1. Modelle zum Rechtschreibprozess

Für die Rechtschreibung wurden in den letzten Jahren verschiedene Modelle präsentiert, in denen Annahmen über die kognitiven Prozesse näher spezifiziert wurden, die beim geübten Rechtschreiber zu einer korrekten orthografischen Repräsentation einzelner Wörter führen. Eine Zeit lang wurde der Vorgang des Rechtschreibens als der spiegelbildliche Prozess zum Lesen verstanden. Diese Auffassung wird von der modernen Forschung zunehmend aufgegeben. Es gibt drei Aspekte, welche das Rechtschreiben vom Lesen abgrenzen (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 54f.):

- Die Ausgangsposition beim Lesen ist das Vorliegen von Schrift in gedruckter oder handschriftlicher Form. Beim Rechtschreiben hingegen gibt es mehrere Möglichkeiten (z.B. freies Schreiben, Abschreiben nach einer Vorlage, Diktat).
- Das Schreiben ist ein langsamerer Prozess als das Lesen. Die Folge ist, dass die Information über die niederzuschreibende Buchstabenfolge längere Zeit im Gedächtnis bleiben muss.
- Am Wichtigsten ist, dass die Graphem-Phonem-Korrespondenz - aus Sicht des Lesers - viel regelmässiger ist als umgekehrt die Phonem-Graphem-Korrespondenz - aus Sicht des Schreibers (vgl. ebd.).

3.1.1. Modell von Simon und Simon (1973)

Das Modell von Simon und Simon gehört zu den älteren Modellen. Nach dieser Vorstellung kann der Leser bei Wörtern, deren Schreibweise nicht in Erinnerung ist, welche also nicht direkt lexikalisch abgerufen werden können, Informationen darüber zurate ziehen, wie die Wörter möglicherweise geschrieben werden. Dabei handelt es sich um Wahrscheinlichkeitsaussagen. Dementsprechend müssen zusätzlich Kenntnisse über die Regelmässigkeit der Schriftsprache verwendet werden. Das Modell von Simon und Simon wurde durch Annahmen ergänzt, welche die Ausnutzung von Gedächtnisressourcen betreffen. Einerseits können besondere Wörter oder Wortteile, also solche, die von der Regelmässigkeit in der Phonem-Graphem-Korrespondenz abweichen, eigens markiert werden, wobei vom Schreiber bestimmte Merkhilfen benutzt werden können. Andererseits müssen nicht oder weniger geläufige Wörter nicht gleich in Phoneme gegliedert und auf dieser Ebene rekonstruiert werden. Anfangs kann es ausreichen, das Wissen um die Schreibweise grösserer Wortteile, wie beispielsweise Silben, heranzuziehen. Ferner kann der Schreiber Informationen über die Morphemgliederung der Wörter einholen (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 56f.).

Heute gilt es als fraglich, ob der geübte Rechtschreiber sich tatsächlich die Schreibweise von Wörtern innerlich vor Augen führt und mit alternativen Schreibweisen vergleicht (vgl. ebd.).

3.1.2. Zwei-Wege-Modell von Barry (1994)

Beim Zwei-Wege-Modell wird einem direkten, lexikalischen Zugang ein indirekter, nichtlexikalischer Zugang gegenübergestellt. Jedoch stellt sich wegen der im Vergleich zur Graphem-Phonem-Korrespondenz wesentlich undurchsichtigeren umgekehrten Zuordnung von Laut zu Buchstaben die Frage nach dem Beitrag jedes einzelnen Zugangsweges zum korrekten Rechtschreiben. Eine Vorstellung wäre, dass eine Art von Konkurrenz zwischen den beiden Systemen besteht, wobei das Ergebnis des schnelleren Weges angenommen wird. Andere Modelle gehen eher von einer Interaktion aus. Ausserdem ist noch unklar, auf welche Weise das Lexikon organisiert ist. Ist das Wort als Ganzes abgespeichert, oder sind es nur einzelne Wortteile, die besonders schwierig oder

unregelmässig sind? Diese Tatsache würde eine komplexe Interaktion der beiden Zugangswege erfordern (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 56f.).

In vielen Modellen wird dem lexikalischen Zugang der Vorrang gegenüber dem nichtlexikalischen Zugang gegeben. Ähnlich wie beim Lesen spielt dieser Zugang selbst bei Pseudowörtern eine Rolle, was letztlich für eine enge Interaktion der beiden Zugangswege spricht. Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens von Barry (1994) nimmt sich den verschiedenen Subsystemen für den lexikalischen Zugang an. Mit diesem System können Störungen der Rechtschreibung erklärt werden, die an verschiedenen Patientengruppen beobachtet wurden (vgl. ebd.).

Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens von Barry wird im Folgenden dargestellt.

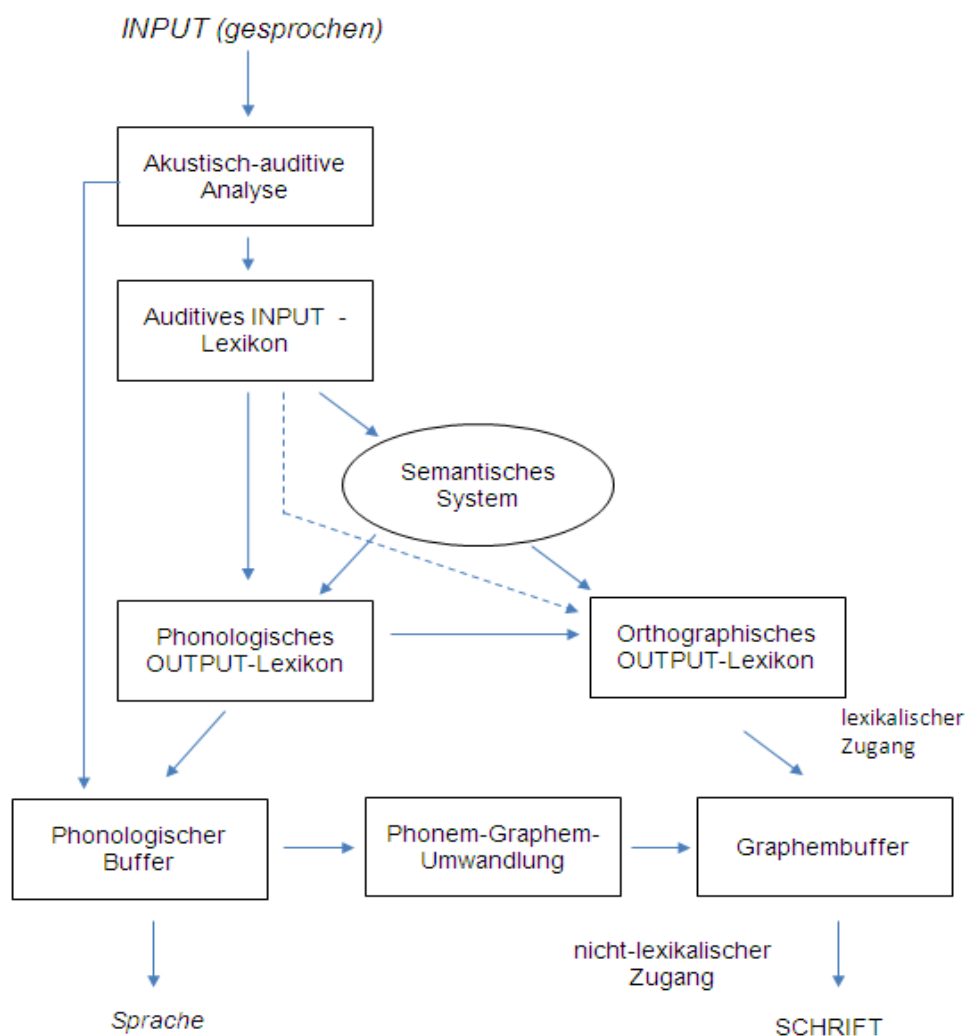


Abbildung 1: Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Barry 1994)
(Quelle: Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 58)

3.2. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs

In verschiedenen Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs kommt zum Ausdruck, dass im Laufe der Entwicklung unterschiedliche Prozesse im Vordergrund stehen. Um den Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen der 4.Klasse, auf welchem der methodische Teil basiert, aufzuzeigen, wird in dieser Diplomarbeit auf zwei Stufenmodelle näher eingegangen. Dabei handelt es sich um das Modell von Frith (1985) und das Modell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer-Neumann (1989) (vgl. Marx, 2007, S. 26).

3.2.1. Sechs-Stufen-Modell von Frith (1985)

Das Stufenmodell von Frith diene als Grundlage für weitere Modelle und wurde ebenso in der Forschung häufig aufgegriffen. Das Modell umfasst drei Phasen der Schriftsprachentwicklung. Die Phase, in der sich ein Kind befindet, ist jeweils durch die Strategie gekennzeichnet, die es beim Lesen und Schreiben anwendet. Mittels des Grades der Beherrschung der jeweiligen Strategie lassen sich die verschiedenen Phasen weiter differenzieren. Die Vorreiterrolle beim Erwerb einer neuen Strategie spielt je nach Phase das Lesen oder das Schreiben, sodass im erweiterten Modell jeweils für eine gewisse Zeit unterschiedliche Strategien beim Lesen und Schreiben angenommen werden (vgl. ebd., S. 26ff.).

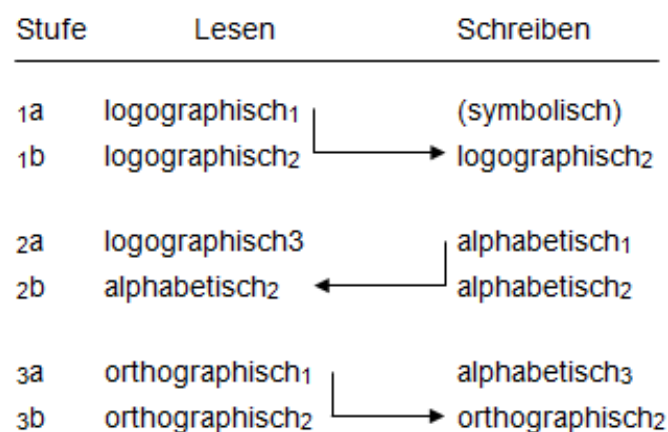


Abbildung 2: Sechs-Stufen-Modell des Erwerbs von Lese- und Schreibfertigkeiten (Frith 1985)
(Quelle: Marx, 2007, S. 27)

Bei den Übergängen zu einer neuen Phase sind durch die Aneignung einer neuen Strategie sowohl plötzliche Verbesserungen möglich als auch anfängliche Rückschritte. Geht mit der Anwendung einer neuen Strategie eine schlechtere Leistung einher, spricht man von einem Nutzungsdefizit. Kinder können schon einige Zeit vor Schuleintritt Wörter anhand hervorstechender Merkmale erkennen. Dabei wenden sie die so genannte logografische Strategie an, für die weder die Kenntnis der Buchstaben noch die Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache benötigt werden. Das Gelesene kann erst ausgesprochen werden, wenn das Wort erkannt worden ist. Erkennt ein Kind ein Wort nicht, wird es entweder keine Antwort geben oder versuchen, das Wort aus dem Zusammenhang zu erraten. Für das Erlesen unbekannter Wörter und besonders für das Schreiben ist diese Strategie ungeeignet. Infolgedessen macht auch die Annahme Sinn, dass beim Schreiben zuerst der Übergang zur nächsten Phase erfolgt, nämlich zur Aneignung der alphabetischen Strategie. Hierbei werden die Korrespondenzen zwischen Lauten und Buchstaben zum Schreiben und später auch zum Lesen von Wörtern genutzt. Grundlegende Voraussetzungen sind dabei die Einsicht in die lautliche Struktur der

Sprache und die Kenntnis der Buchstaben. Erst zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder in der Lage, auch unbekannte Wörter und Pseudowörter zu lesen. Das Gelesene kann nun, wenn auch nicht unbedingt korrekt, ausgesprochen werden, bevor das Wort erkannt worden ist. Ein mögliches Nutzungsdefizit besteht beim Übergang von der logografischen zur alphabetischen Strategie in einer geringeren Lesegeschwindigkeit, wenn selbst bekannte Wörter nicht mehr als Ganzes erraten, sondern als Buchstabe für Buchstabe erlesen werden. Wenn die Kinder aufgrund ihrer Erfahrung mit der Schrift nun orthografisches Wissen erwerben, gelingt es ihnen zunehmend, anstatt Buchstabe für Buchstabe entsprechende Laute zuzuordnen und orthografische Einheiten als Ganzes zu berücksichtigen. Diese Einheiten können dabei die Morpheme sein. Die Kinder wenden nun die orthografische Strategie an. Das erst geringe orthografische Wissen führt dazu, dass diese Strategie anfänglich nur beim Lesen genutzt wird, indem die zu Buchstabenfolgen passenden Lautfolgen abgerufen werden können. Erst wenn die orthografischen Repräsentationen ausreichend präzise sind, wird die Strategie auf das Schreiben übertragen. Die Kinder können nun auch besser die nicht lautgetreuen Wörter lesen und schreiben (vgl. Marx, 2007, S. 26ff.).

Das Modell von Frith (1985) ist auf der Grundlage von Befunden angloamerikanischer Studien konzipiert und lässt sich deshalb nicht unverändert auf den Schriftspracherwerb im Deutschen übertragen. Die Bedeutung der logografischen Strategie ist im deutschen Sprachraum aus zwei Gründen deutlich geringer. Einerseits fällt der Erwerb der alphabetischen Strategie Schreib- bzw. Leseanfängern hier wesentlich leichter als im englischen Sprachraum, da die Buchstabe-Laut-Zuordnung deutlich konsistenter ist. Andererseits basiert der schulische Unterricht von Anfang an darauf, den Kindern eine Einsicht in die lautliche Struktur der Sprache und die Buchstabe-Laut-Zuordnung zu vermitteln. Bei Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs sollte immer berücksichtigt werden, dass zwar auch Reifungsvorgänge am Erklimmen einer neuen Stufe beteiligt sind, dass aber die Erfahrungen der Kinder mit Schrift und vor allem die Instruktionen, die sie in der Schule und in der Familie erhalten, die entscheidenden Faktoren hinsichtlich der zur Verfügung stehenden und der angewandten Strategien darstellen (vgl. ebd.).

3.2.2. Rechtschreibentwicklungsmodell von Scheerer-Neumann (1989)

Für ihr Modell der Rechtschreibentwicklung legte Scheerer-Neumann (1989) die Annahme zugrunde, dass drei Gedächtnisstrukturen für den Entwicklungsverlauf im Rechtschreiben massgeblich sind: das Wissen über schriftsprachliche Regelmässigkeiten, die gesprochene Sprache und das innere orthografische Lexikon (vgl. ebd., S. 29f.).

Zum Wissen über schriftsprachliche Regelmässigkeiten zählt das Wissen über Phonem-Graphem-Korrespondenzen, über Rechtschreibregeln und andere orthografische Regelmässigkeiten und über den Morphemaufbau der Sprache. Die Kenntnisse der Kinder sind jeweils zum Teil implizit, beispielsweise hinsichtlich der Wahrscheinlichkeiten, mit denen ein Graphem durch verschiedene Phoneme wiedergegeben wird (z.B. der Laut „f“ wird häufiger durch F als durch V verschriftet) oder hinsichtlich der Illegalität bestimmter Buchstaben (-gruppen) an bestimmten Positionen im Wort (z.B. Wörter beginnen nicht mit einem doppelten Konsonanten). Die zweite Gedächtnisstruktur – die gesprochene Sprache – bildet das Fundament für die alphabetische Strategie. Letztlich bietet das innere orthografische Lexikon die Möglichkeit, Wörter oder Morpheme abzurufen. Die folgende Charakteristik der sechs Stufen der Rechtschreibentwicklung von Scheerer-Neumann ist auf dem Modell von Frith aufgebaut (vgl. ebd.).

Die erste Stufe des logografischen Schreibens umfasst das Schreiben nur weniger bekannter Wörter, vielleicht nur des eigenen Namens. Die Kinder können die Buchstaben und ihre Reihenfolge auswendig niederschreiben, noch ohne Kenntnis der Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben. In den Schreibungen sieht Scheerer-Neumann den Abruf von Lernwörtern aus dem inneren Lexikon. Erst ab der zweiten Stufe, der

rudimentären alphabetischen Strategie, wird die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten verwendet. Bedingung dafür ist, abgesehen von der Speicherung der Laut-Buchstabe-Korrespondenzen, auch eine Einsicht in die Lautstruktur der Sprache und die Fähigkeit, zumindest ansatzweise Wörter in Laute zu gliedern. Weil auf dieser Stufe die genannten Voraussetzungen erst in Ansätzen vorhanden sind, resultieren sogenannte Skelettschreibungen, bei denen beispielsweise die recht gut herauszuhörenden Konsonanten eines Wortes oder auch nur der Anlaut und ein weiterer markanter Laut verschriftet werden („HT“ für Hund). Diese Schreibungen weisen darauf hin, dass die Kinder bereits erkannt haben, dass sich Laute durch Buchstaben darstellen lassen und dass die Reihenfolge der Laute durch die Reihenfolge der Buchstaben von links nach rechts wiederzugeben ist. Beherrschen die Kinder nun die Laut-Buchstabe-Korrespondenzen sicherer und verbessern ihre Leistungen in der Analyse von Wörtern, ist ihnen auf der dritten Stufe, der entfalteten alphabetischen Strategie, eine weitgehend lautgetreue Schreibung möglich. Die gesprochene Sprache ist dabei von besonderer Bedeutung. Scheerer-Neumann geht davon aus, dass die Kinder hier eine Art Rechtschreibsprache verwenden, in dem Sinne, dass sie die Aussprache der Wörter den Graphemen anpassen. Die beiden folgenden Stufen (entfaltete alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische Regelmässigkeiten und weiteres Erkennen von orthografischen und morphematischen Strukturen) zeichnen sich dadurch aus, dass orthografische Regeln und schriftsprachliche Gesetzmässigkeiten sowie das Wissen um die Morpheme in die Schreibungen einbezogen werden, wobei auch Übergeneralisierungen durch die Anwendung von Regelmässigkeiten auf ungeeignete Wörter zu erwarten sind. Die beiden Stufen unterscheiden sich in quantitativer Hinsicht. In der sechsten Stufe (allmähliches Überwiegen des Abrufes von Lernwörtern im Vergleich zur Konstruktion) greift das Kind schliesslich immer mehr auf das innere Lexikon zurück. Das Schreiben kann nun zunehmend automatisiert ablaufen (vgl. Marx, 2007, S. 29f.).

3.2.3. Stoffverteilungsplan im Bereich der Rechtschreibung

Aufbauend auf die Rechtschreibentwicklung von Schülern und Schülerinnen hat die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) unter den Autoren Thomas Lindauer, Afra Sturm und Claudia Schmellentin einen Stoffverteilungsplan im Bereich der Rechtschreibung für die gesamte Schweiz herausgegeben. Es ist zu beachten, dass in dieser Darstellung nur Hinweise auf die eigentlichen Rechtschreibregeln gegeben werden. Zur Rechtschreibkompetenz gehört jedoch mehr als das Beherrschen von Regeln. Dies gilt insbesondere für den Anfangsunterricht. Für die 3. Klasse sieht dieser Stoffverteilungsplan folgendermassen aus (vgl. Lindauer, Sturm & Schmellentin, 2006, S. 42):

Laut-Buchstaben	⟨x⟩ - Schreibung	Für die Lautverbindung [ks] schreibt man ⟨x⟩.
	⟨f⟩ - und ⟨v⟩ - Schreibung	Für den Laut [f] schreibt man ⟨f⟩. Fallweise können die Lernwörter <i>Vater, Vogel, vier, voll, von, vor</i> und <i>viel</i> in die Rechtschreibkartei aufgenommen werden. Zudem können die Vorsilben <i>vor-</i> und <i>ver-</i> als Morpheme thematisiert werden.
	⟨sp⟩ - und ⟨st⟩ - Schreibung	Für alle.
	⟨ie⟩ - Schreibung	Langes [i:] wird als ⟨ie⟩ verschriftet.
	⟨ei⟩- und ⟨ai⟩ - Schreibung	Nur ei-Schreibung fördern.
	⟨e⟩- und ⟨ä⟩ - / ⟨eu⟩- und ⟨äu⟩ - Schreibung	Erste Thematisierung des Stammprinzips. Regel muss noch nicht beherrscht werden.
	Dehnungs-h	Wörter mit Dehnungs-h sind immer Lernwörter. Fallweise können solche Wörter in die Rechtschreibkartei aufgenommen werden.
	ck- und tz-Schreibung	Wörter mit ⟨ck⟩ und ⟨tz⟩ können in der 3. Klasse fallweise als Lernwörter behandelt werden. Dies gilt auch für alle Wörter mit Doppelkonsonanten. Für eine systematische Behandlung ist es unserer Beobachtung nach für die meisten noch zu früh.
Gross/Klein	Grossschreibung am Satzanfang	Wie in der 2. Klasse.
	Grossschreibung der Normen	1. Ausgeweiteter inhaltsbezogener Test für Nomen: Kann man es anfassen, fotografieren? Bezeichnet es ein Ding? Kann man es sich vorstellen? 2. Zusätzlich: Artikelprobe einführen.
Zeichen	Trennung am Zeilenende	Hauptregel des silbischen Trennens.
	Satzschlusszeichen	Punkt, Ausrufe- und Fragezeichen.

Abbildung 3: Neuregelung der deutschen Rechtschreibung Standortbestimmung der 3.Klasse (Quelle: Lindauer, Sturm & Schmellentin, 2006, S. 44)

Vergleicht man den Stoffverteilungsplan der 3. Klasse mit dem Rechtschreibentwicklungsmodell von Scheerer-Neumann, kann festgestellt werden, dass sich ein Schüler/eine Schülerin am Ende der 3. Klasse auf der fünften Stufe der Rechtschreibentwicklung befinden sollte. Auf dieser wird ein Einbezug der orthografischen Regeln und schriftsprachlichen Gesetzmässigkeiten sowie das Wissen um die Morpheme in die Schreibung erwartet (vgl. Marx, 2007, S. 29f.).

3.3. Jungen und Mädchen schreiben ihre Wörter

Aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation machen sich Jungen und Mädchen typischerweise unterschiedliche Erfahrungswelten zu eigen. Jungen und Mädchen bevorzugen beim Gebrauch der mündlichen Sprache entsprechend ihrem Erfahrungshintergrund unterschiedliche Wortschätze. Weil Schriftspracherwerb bedeutet, diese Erfahrungswelt mit einem neuartigen Werkzeug (lesend und schreibend) zu spiegeln, ergeben sich Unterschiede bei der schriftlichen Verwendung von Wortschätzen. Sonderbar wäre, wenn sich diese individuellen Präferenzen zu Themen und Wörtern nicht auch beim Rechtschreiblernen auswirken würden, da der Erwerb orthografischen Kenntnisse keinen losen Vorgang darstellt, sondern immer an konkrete Wortschreibungen gebunden ist. Um diese Hypothese näher zu untersuchen, wurden die Wörter der HSP geschlechtsspezifisch ausgewertet. Dabei ergaben sich bei einzelnen Wörtern besonders grosse und bei anderen nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen und einzelne Wörter schrieben Jungen im Durchschnitt sogar häufiger richtig als Mädchen. Mithilfe dieser Untersuchung wurden Zusammenhänge zwischen der Erfahrungsnähe von Wörtern und ihrer Rechtschreibung dargestellt, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird (vgl. May, 1994, S. 110).

3.3.1. Zusammenhänge zwischen der Erfahrungsnähe von Wörtern und ihrer Rechtschreibung

Wörter, welche eher der „Jungen-Welt“ zugeordnet werden, werden von diesen relativ besser geschrieben. Wörter, die eher der „Mädchen-Welt“ nahestehen, werden von diesen relativ korrekter geschrieben. Das Wort Fussballmannschaft, welches zwar eindeutig der „Jungen-Welt“ zugeordnet wird, wird überraschenderweise von den Mädchen besser geschrieben. Diese Ausnahme liegt vermutlich daran, dass in den höheren Klassenstufen ausschliesslich „nn“ noch Schwierigkeiten bereitet und bei Kürzebezeichnungen haben die Mädchen eher Vorteile. Die Stärken der Jungen kommen innerhalb dieser Wöterausswahl am besten beim Schreiben der Wörter *Schiedsrichter* und *Computer* zum Ausdruck. Trotz ihres generellen Leistungsrückstandes im Rechtschreiben wird das Wort *Schiedsrichter* von Jungen häufiger richtig geschrieben als von Mädchen. Andererseits bringen die Wörter *Sekretärin* und *Tierärztin* die Stärken der Mädchen am meisten zum Ausdruck. Setzt man die relativen Stärken der Mädchen und Jungen in Beziehung zueinander, zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Erfahrungsnähe von Wörtern und ihrer Rechtschreibung. Um den Einfluss von Nähe und Vertrautheit von Wörtern auf das Rechtschreiben weiter zu untersuchen, wurden die Schreibleistungen von Jungen und Mädchen in einer leistungsparellisierten Stichprobe verglichen. Dabei zeigen Jungen und Mädchen bei insgesamt gleichen Rechtschreibleistungen erhebliche Unterschiede beim Schreiben jener Wörter, die ihrer Erfahrungswelt nahestehen. Jungen schreiben die Jungen-Wörter besser und Mädchen schreiben die Mädchen-Wörter besser. Die abweichenden Leistungen zeigen sich nicht nur bei der Summe der Graphemtreffer, sondern auch bei den einzelnen Schreibstrategien (vgl. ebd., S. 110ff.).

3.3.2. Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz

Ähnlich wie Peter May sieht auch Sigrun Richter einen Zusammenhang zwischen einem geschlechtsspezifischen Wortschatz und der Rechtschreibleistung von Jungen und Mädchen. Daraus resultierte ein geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Folgenden dargestellt.

Die Untersuchung hat die Existenz eines geschlechtsspezifischen Lieblingswortschatzes eindeutig bestätigt. Fast 90 % der von Jungen und Mädchen als für sie beim Geschichtschreiben besonders bedeutsam genannten Wörter sind so

geschlechtsspezifisch, dass sie unter den von mindestens 5% des anderen Geschlechts genannten Wörtern nicht auftauchen. Die Inhalte dieser Wörter reproduzieren die herkömmlichen Geschlechtsrollenstereotype. Der Junge interessiert sich für Autos und Sport, ärgert und prügelt sich, gebraucht gern Kraftausdrücke, während das Mädchen sich mit Puppen, Mode und Kosmetik beschäftigt und eher musischen Interessen nachgeht. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass die Möglichkeit mit subjektiven Wörtern zu arbeiten, die Schreibleistungen der Jungen positiv beeinflusst (vgl. Brügelmann & Richter, 1994, S. 137f.).

3.4. Ursachen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

3.4.1. Begriffserklärung

Zunächst haben die meisten Schulanfänger Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Das ist normal und man spricht nicht von Problemen, die einer speziellen Förderung bedürfen. Jeder Schüler und jede Schülerin hat im Laufe des Erstleseunterrichts hin und wieder Mühe, etwas zu verstehen. Der Lehrperson fällt dies auf und sie wird versuchen, durch wiederholtes Erklären und Üben solche vorübergehenden Lese- und Schreibprobleme überwinden zu helfen (vgl. Brandenburger & Klemenz, 2009, S. 3).

Lernt ein Kind dennoch nicht oder nur ungenügend lesen und/oder schreiben, kann das unterschiedliche Gründe haben: Beispielsweise eine Lernbehinderung, auditive oder visuelle Wahrnehmungsstörungen, fehlende Schulreife, ernsthafte Beziehungsprobleme mit Lehrern, Eltern oder Freunden, körperliche Unruhe, eingeschränkte Aufmerksamkeit oder Aufnahmefähigkeit. Derartige Verhaltensweisen werden sich aber auf alle Schulfächer auswirken. Sie beziehen sich nicht ausschliesslich auf das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. ebd.).

Lese- und Schreibprobleme, die mit den oben genannten Gründen nicht zu erklären sind, bedürfen einer speziellen Förderung in den problematischen Bereichen. Für diese Teilleistungsstörung wurde der Begriff Legasthenie oder auch Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) festgelegt (vgl. ebd.).

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff LRS anlehnend an die diagnostischen Leitlinien der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis definiert. Dabei werden die Begriffe Lese-Rechtschreib-Störung und isolierte Rechtschreibstörung voneinander unterschieden (vgl. ebd.).

3.4.2. Definition: Lese- und Rechtschreib-Störung

Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Wörter wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können betroffen sein. Bei Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und bleiben bis in die Adoleszenz bestehen, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig (vgl. Brandenburger & Klemenz, 2009, S. 3).

3.4.3. Definition: Isolierte Rechtschreibstörung

Hierbei handelt es sich um eine Störung, deren Hauptmerkmal in einer umschriebenen und bedeutsamen Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten besteht, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung. Sie ist nicht allein durch ein zu niedriges

Intelligenzalter, durch Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar. Dabei sind die Fähigkeiten mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben betroffen (vgl. Brandenburger & Klemenz, 2009, S. 4).

Für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten können verschiedene Ursachen verantwortlich sein. Meistens führen mehrere Faktoren dazu, dass den Kindern das Lesen- und Schreibenlernen schwerer fällt und sie dabei geringere Fortschritte machen als andere. Diese Ursachen lassen sich am besten in Form eines interaktiven Modells darstellen (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 165).

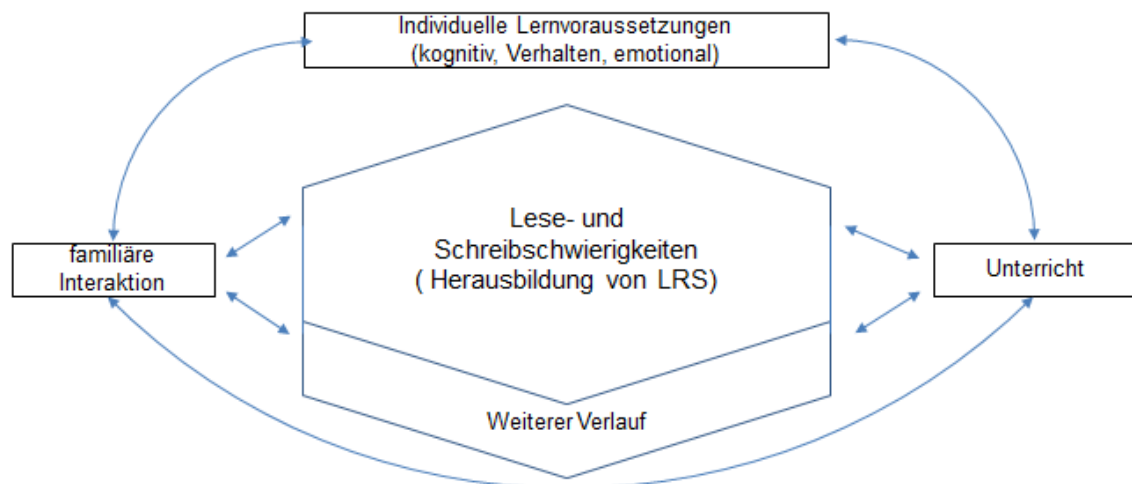


Abbildung 4: Interaktives Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
(Quelle: Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166)

Es wird angenommen, dass sowohl individuelle Faktoren (geringe Lernvoraussetzungen) als auch eine mangelnde Unterstützung in der Familie und letztlich ein für das Kind unzureichender Unterricht zusammenwirkt und über die ersten Schuljahre einen deutlichen Rückstand in der Lese- und Rechtschreibentwicklung verursachen. Die Faktoren des interaktiven Modells stehen in steter dynamischer Wechselbeziehung zueinander. So etwa sind familiäre Einflüsse mitverantwortlich für die Lernvoraussetzungen, mit denen die Kinder die Schule beginnen. Dennoch sollte man geringere Lernvoraussetzungen bei Schuleintritt nicht als endgültig betrachten. Schule und Familie sollten sich auch nach Schuleintritt um eine Förderung dieser Lernvoraussetzungen bemühen. Mangelnde Voraussetzungen können durch eine besondere familiäre Unterstützung oder ein langsames individualisiertes Vorgehen im Erstleseunterricht kompensiert werden (vgl. ebd.).

Ausserdem muss noch darauf hingewiesen werden, dass die Fortschritte der Kinder im Lesen und Schreiben auch auf die Lernvoraussetzungen zurückwirken. Dies gilt für die phonologische Bewusstheit und für viele sprachliche Lernvoraussetzungen wie den Wortschatz der Kinder, der während der Schulzeit unter dem Einfluss des Lesens beträchtlich ansteigt (vgl. ebd.).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die biologischen Einflussfaktoren als Teil der individuellen Ausstattung und Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen eingegangen.

3.4.4. Biologische Faktoren

Die individuellen Lernvoraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen werden bedeutend durch biologische Einflussfaktoren bestimmt. Von relativ grosser Relevanz ist der Einfluss der Vererbung. Ferner lässt sich als Folge genetischer Faktoren auch ein enger Zusammenhang zwischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und einer abweichenden Verarbeitung visuell-auditiver Informationen im Gehirn nachweisen. Allerdings passt das Gehirn seine Funktionen den Aufgaben an. Andererseits macht es aber auch Vorgaben für die Art, wie der Lese- und Schreibprozess organisiert sein muss (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166f.).

Genetische Faktoren

Die unmittelbare Erklärung für Lese- und Schreibschwierigkeiten stellen beeinträchtigte Lern- bzw. Informationsverarbeitungsprozesse dar. Basis dieser Beeinträchtigungen sind genetische Einflüsse, die sich auf die Entwicklung des Nervensystems auswirken. Dabei geht es vor allem um die Klärung der Frage, welche Gene verantwortlich sind und wie dieser Einfluss zustande kommt. Andererseits kann durch das Wissen um die Vererbung bereits frühzeitig eine Risikogruppe identifiziert werden, bei der Präventionsmassnahmen sinnvoll sein dürften (vgl. ebd., S. 167f.).

Neuere Untersuchungen zeigen, dass das Wortlesen sowie das phonologische Recodieren ebenso wie das orthografische Wissen in grösserem Ausmass durch genetische Mechanismen gesteuert sind und dass Umgebungseinflüsse in allen Fällen eine eher geringere Rolle spielen. Der geringe Unterschied in der Bedeutung genetischer Faktoren ist nicht verwunderlich, da auch für den Erwerb des orthografischen Wissens die Fähigkeit, neue Wörter zu erlesen, eine Voraussetzung darstellt. Man kann jedoch zwischen Kindern und Jugendlichen unterscheiden, die grössere Differenzen in der Fähigkeit zum wortspezifischen Lesen bzw. zum Erlesen aufgrund von Graphem-Phonem-Korrespondenzen aufweisen. Dann zeigt sich, dass der Einfluss genetischer Faktoren bei den Kindern und Jugendlichen, die beim Lesen aufgrund der Graphem-Phonem-Korrespondenzen mehr Schwierigkeiten haben, grösser ist als bei jenen, die das phonologische Recodieren gut beherrschen, aber nur über ein geringes orthografisches Wissen verfügen (vgl. ebd.).

Während das Worterkennen bzw. das mündliche Lesen und das Rechtschreiben eine beträchtliche Heredität (Vererbung von Eigenschaften auf Nachkommen (vgl. Der kleine Duden, 2007, S. 182f.)) aufweisen, ist dies beim Leseverständnis weniger der Fall. Die Entwicklung des Wortschatzes und des Allgemeinwissens hängt zu einem beträchtlichen Teil davon ab, inwieweit die Konzepte und die dafür erforderlichen bzw. verwendeten Wörter den Kindern zu Hause vermittelt werden. Das Risiko für Jungen, eine Lese-Rechtschreibstörung zu entwickeln, beträgt etwa 40%, wenn der Vater und 36%, wenn die Mutter die gleichen Schwierigkeiten hatte. Bei Mädchen ist die Übertragung von den Eltern auf die Kinder geringer (vgl. ebd.).

3.4.5. Soziale Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Der soziale Hintergrund der Familien hat in vielfältiger Weise Einfluss auf die Lese- und Schreibentwicklung der Kinder. Dabei sind allgemeinere Einflussfaktoren wie der sozioökonomische Hintergrund von spezifischen Lebensbedingungen und den Interaktionen in der Familie zu trennen (vgl. ebd., S. 189).

Einfluss der sozioökonomischen und familiären Verhältnisse

Faktoren, welche dafür verantwortlich sind, dass Kinder schlechter Lesen und Schreiben lernen, können sein: Begrenztheit der zeitlichen und personellen Ressourcen, die Schulbildung der Eltern, der Gebrauch von schriftlicher und gedruckter Sprache in der

Familie, die Anzahl Bücher in der Familie und die Zeit, die die Eltern mit dem Vorlesen von Geschichten verbringen. Ein geringeres Familieneinkommen muss nicht zwingend zu Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben führen. Dennoch mögen die sozioökonomischen Verhältnisse in den Familien ein Indikator sein, um Risikogruppen zu identifizieren und darauf zu achten, diesen Kindern besondere Unterstützung zukommen zu lassen (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 189ff.).

Die Annahme, dass Mütter mit höherer Schulbildung besser in der Lage sind, ihre Kinder kognitiv zu fördern, wurde bisher meist bestätigt. Mit höherer Schulbildung erwartet man von den Müttern einen differenzierten sprachlichen Ausdruck und eine höhere Reflexionsfähigkeit, was sich beides positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder auswirkt. Es zeigte sich zudem, dass der Einfluss der Schulbildung der Mutter auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder vom Einkommen der Familie unabhängig war. Daraus lässt sich folgern, dass es zwei Möglichkeiten gibt, die Leistungen der Kinder zu erhöhen. Einerseits eine Erhöhung des Einkommens und andererseits eine Verbesserung der Schulbildung der Mutter. Die Geschwisterzahl korreliert negativ mit der Lese- und Schreibfähigkeit. Das bedeutet: Je später die Kinder in der Geschwisterreihe geboren werden, desto häufiger sind sie von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen. Mehrere Untersuchungen konnten bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine Herkunft aus schwächeren sozialen Schichten und geringere Bildungsabschlüsse der Eltern bestätigen (vgl. ebd.).

Wichtiger als die soziale Schicht und das Einkommen der Familie sind die konkreten Lebensbedingungen in der Familie und die Interaktion zwischen Eltern und Kind. Es wurden Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein eines regelmässigen Arbeitsplatzes für das Kind, der Häufigkeit von Störungen während den Hausaufgaben und den Leistungen der Kinder im Lesen und Rechtschreiben festgestellt. Hervorzuheben ist, dass viele dieser ungünstigen familiären Einflüsse bereits vor der Schule wirksam werden und die Kinder mit geringeren sozialen und kognitiven Lernvoraussetzungen in die Schule kommen (vgl. ebd.).

3.5. Diagnostik

Relativ frühzeitig, nach etwa zwei bis drei Monaten Teilnahme am Erstleseunterricht, lassen sich deutliche individuelle Unterschiede in den Fortschritten der Schüler und Schülerinnen beim Rechtschreiben feststellen. Besondere Schwierigkeiten zu diesem Zeitpunkt sollten ein Anzeichen dafür sein, dass manche Schüler mehr Unterstützung als andere benötigen. Jedoch lässt sich in der Entwicklung der 1.Klasse eine deutlich grössere Variabilität feststellen als in den höheren Stufen (vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993, S. 408f.).

Bei der Frühdiagnostik ist besonders darauf zu achten, dass die bei den Kindern überprüften Rechtschreibkenntnisse mit den Anforderungen bzw. dem Vorgehen im Erstleseunterricht übereinstimmen. Dies gilt für die im Unterricht durchgenommenen Buchstaben wie auch für die den Kindern bereits bekannten Wörter (vgl. ebd.).

Bei der Fehleranalyse ist zu raten, sich auf das Merkmal der Lauttreue der Schreibweisen zu beschränken und recht grosszügige Kriterien für die Beurteilung anzuwenden. Bei der Anwendung detaillierter Fehleranalysen sollte bedacht werden, dass sich ein direkter Zusammenhang zwischen bestimmten Rechtschreibfehlern und Funktionsdefiziten nicht herstellen lässt. Die meisten Rechtschreibfehler können mehrere Hintergründe haben und auch eine Befragung der Kinder kann keine zuverlässige Auskunft darüber geben, wie diese Fehler zustande gekommen sind (vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993, S. 408f.).

Bei der Zusammenstellung von Wortlisten mit bestimmten kritischen Wortstellen zeigt sich, dass Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten im Allgemeinen nicht nur bei der

Wiedergabe einiger weniger Rechtschreibmerkmale Probleme haben (vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993, S. 408f.).

Zwischen der Lese- und Rechtschreibfertigkeit besteht ein enger Zusammenhang, was nicht nur auf die Überschneidung der beiden Fertigkeiten zugrunde liegenden Prozesse und Wissensbestände zurückzuführen ist, sondern auch durch die enge Koppelung des Unterrichts für diese beiden Fertigkeiten bedingt sein dürfte. Von beiden Fertigkeiten dürften wechselseitige Entwicklungsanregungen ausgehen. Grosse Plausibilität hat die Annahme von Frith (1985), dass die Beachtung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen beim Schreiben die grössere Bedeutung hat und die besondere Beachtung dieser Korrespondenzen vom Rechtschreiben auf das Lesen ausstrahlt. Durch die zunehmenden Schreibfertigkeiten wird die Leseentwicklung in den Anfangsphasen angeregt. Die Entwicklung des Rechtschreibens ist ein langsamer, sich mindestens bis in die Sekundarschulzeit hinein erstreckender Prozess. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass es sich beim Rechtschreiben um die aktive Wiedergabe, beim Lesen aber nur um das Wiedererkennen der Schreibweise von Wörtern handelt. Zum anderen ist dieser Unterschied auch dadurch bedingt, dass die Phonem-Graphem-Korrespondenzen weniger eindeutig sind und das gleiche Phonem in der schriftlichen Wiedergabe öfter mehr Realisierungen zulässt, als dies bei der phonologischen Recodierung in umgekehrter Richtung und bei den Graphem-Phonem-Korrespondenzen der Fall ist (vgl. ebd.).

3.6. Förderung

Zur Förderung von Lese- und Rechtschreibstörungen bei Kindern gibt es verschiedene Strategien, hier wird nur auf eine Förderungsstrategie näher eingegangen. Diese berücksichtigt zum einen die Frühdiagnostik im Sinne der frühen Identifikation potenzieller Risikokinder im Kindergarten und zum anderen die integrative Einheit von Hören, Sprechen, Lesen und Rechtschreiben. Hier sollten folgende Schwerpunkte besonders gefördert werden (vgl. Günther, 2007, S. 146f.).

- Hören (Hörerziehung, rhythmisch-musikalische Erziehung),
- Sprechen (Sprachbildung und Sprecherziehung),
- Lesen (Förderung der Lesekompetenz, des sinnentnehmenden Lesens und des Leseverstehens),
- Schreiben (Förderung des Verschriftens von Gedanken und Inhalten im Sinne der Sinnvermittlung, also das Verfassen von eigenen Texten, Schreibverstehen) und
- Rechtschreiben (Rechtschreiberfahrungen, Rechtschreibwissen sowie die Vermittlung der Rechtschreibstrategien, der Regeln und der unterstützenden Hilfssysteme, die auch von Erwachsenen genutzt werden) (vgl. ebd.).

Die Arbeit mit den produzierten Rechtschreibfehlern soll durch eine intensiv vorangetriebene Leseförderung unterstützt und ergänzt werden, bei der primär die Sinnentnahme und nicht die Technik im Vordergrund steht. Man kann davon ausgehen, dass eine solide Lesekompetenz den Prozess des korrekten Schreibens unserer Alphabetschrift unterstützt. Besonders beim Rechtschreiben sollte der kognitive Aspekt stärker gewichtet werden. Hierzu gehört das konzentrierte Arbeiten beim Lesen und Rechtschreiben, das Üben, das Lernen und Anwenden von einfachen Regeln, das Wiederholen von Häufigkeitswörtern und der Aufbau eines automatisierten Grundwortschatzes (vgl. ebd.).

Im folgenden Kapitel werden drei Schritte zur Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder vorgestellt.

3.6.1. Kontakte zum Elternhaus

Damit eine Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern überhaupt zustande kommt, liegt ein erster Schritt darin, Beziehungen zum Elternhaus herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Lehrperson muss das Vertrauen der Eltern bzw. der Sorgeberechtigten für die Schule und Förderung gewinnen, um die Eltern im Alltag unterstützen zu können. Enorm wichtig sind die Kontakte zu den Eltern aus bildungsfernen Milieus und aus anderen Sprachgemeinschaften und Kulturkreisen. Das Ziel der familienorientierten Förderung besteht darin, dass die Eltern dem Kind schriftsprachliche Anregungen bieten, Materialien zum Üben und Spielen bereitstellen und spezielle Hilfen für die tägliche Hausaufgabenbetreuung an die Hand geben. Ferner ist es pädagogisch sinnvoll, mit Eltern so eng zusammenzuarbeiten, dass sie die Eltern-Kind-Interaktion und die Kind-Kind-Interaktion bei Geschwistern als fördernde Situation gestalten können. Wenn sich nun diese häuslichen Verhaltensmuster und Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache auch in anderen Interaktionen der kindlichen Umwelt als nützlich erweisen, dann wird eine neue Qualität der Beziehung zum Lesen und Schreiben aufgebaut. Die Einstellung zur Notwendigkeit, das Lesen und Schreiben zu beherrschen, kann nur über ausserschulische und familiäre Erfahrungen gefördert und verändert werden (vgl. Günther, 2007, S. 147).

3.6.2. Soziales Netz in der Klasse

Ein zweiter Schritt der Förderung besteht im Herstellen eines sozialen Netzes innerhalb der Klasse, insbesondere zwischen dem Lehrer und dem betroffenen Kind. Gelingt es der Lehrperson bereits zu Beginn des Schuljahres, Beziehungen zwischen den Kindern in der Klasse herzustellen und sich selbst als kompetenten Partner und unterstützende Bezugsperson einzubringen, dann können Defizite und Rückstände im schriftsprachlichen Bereich schneller und leichter aufgeholt werden. Die Lehrperson kann nun im Unterricht vom vorhandenen Potenzial und der Ausstrahlung der sozialen Beziehungen profitieren, wenn sie parallel strukturierte und auf das Kind zugeschnittene Lernangebote macht. Dabei bieten sich vor allem Formen des offenen Unterrichts an, damit im gemeinsamen Spiel, Handeln und kooperativen Lernen zur Begegnung und zur Ingangsetzung neuer Prozesse beim Lesen und Rechtschreiben angeregt werden können. Lesen- und Schreibenlernen ist ein Vorgang, der vom Kind mitbestimmt und gesteuert wird. Lesen- und Schreibenlernen hat mit problemlösendem Verhalten in wenig reglementierten Situationen zu tun, denn der Aufbau kognitiver Strukturen folgt einer Entwicklungslogik, die eine hierarchisch geordnete Rangreihe von aufeinander aufbauenden Entwicklungsphasen darstellt (Benkmann, 1998, S. 403, zit. nach Günther, 2007, S. 148). Schüler lernen lesen und schreiben auf der Grundlage der Bedeutung der Schrift für sich selbst und im Umgang mit anderen Personen. Die Beziehung zum Lesen und Schreiben entsteht aber nur im interessanten und erlebnisträchtigen Umgang in sozialen Interaktionen mit anderen Menschen (vgl. ebd.).

3.6.3. Gestaltung der Förderung im Unterricht

Beim dritten Schritt geht es um die organisatorische und inhaltlich-strukturelle Gestaltung der Förderung lese-rechtschreib-schwacher Kinder im Unterricht. Diese Kinder benötigen einen interessanten, motivierenden, handlungsorientierten, differenzierenden und individualisierenden Unterricht, welcher auf ihre speziellen Förderbedürfnisse eingeht. Ferner sind Fördermassnahmen erforderlich, die sich auf die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen wie beispielsweise Grob-, Fein- und Sprechmotorik sowie die auditive, visuelle und taktil-kinästhetische Wahrnehmung beziehen. Die pädagogischen Interventionen orientieren sich an einer komplexen Analyse des gesamten Bedingungsgefüges und insbesondere an einer detaillierten und qualitativen Fehleranalyse. Dabei geht es um die Lese- und Schreiblernvoraussetzungen, schulische

Bedingungen, Arbeitsverhalten, Lernstrategien, Selbstkonzept und Leistungsmotivation (Sommer-Stumpenhorst, 1993, S. 52; Heimlich, 1999, S. 201, zit. nach Günther, 2007, S. 149). Eine entwicklungsorientierte-integrative Förderung zeichnet sich dadurch aus, dass es zu einer Verknüpfung und einem Zusammenspiel kommen muss zwischen lese- und schreibbezogenen Erlebnissen als Ausgangspunkt der Förderung, kooperativen Eltern, die bei den Hausaufgaben eine wichtige Stütze der Kinder darstellen und engagierten, interessierten und motivierten Kindern, die in alltäglichen Situationen Lesen und Schreiben als persönlichen Gewinn erfahren (vgl. Günther, 2007, S. 147f.).

4. Fragestellung und Hypothese für die wissenschaftliche Arbeit

1. Fragestellung

Welchen Einfluss hat eine geschlechtsdifferenzierte Thematik im Texteschaffen auf die Rechtschreibleistung von Jungen?

Eine geschlechtsdifferenzierte Thematik im Texteschaffen hat einen bedeutenden Einfluss auf die Rechtschreibleistung von Jungen. Da beim Schreiben einer geschlechtsdifferenzierten Thematik auf die unterschiedlichen Erfahrungswelten beider Geschlechter Rücksicht genommen wird und Jungen sich ohnehin besser wortspezifische orthografische Elemente merken, sind diese motivierter, sich die verschiedenen Rechtschreibregeln eigen zu machen und im Texteschaffen anzuwenden.

2. Fragestellung

In welchen Bereichen (alphabetische, orthografische und morphematische Strategien) unterscheidet sich die Fehlerquote von Mädchen und Knaben in eigenen Texten?

Mädchen zeigen bei der vorschulischen Sprachentwicklung und beim Zuwachs des Wortschatzes einen Vorsprung gegenüber den Knaben. Dieser Vorsprung zeigt sich häufig in den Bereichen Lesekompetenz und Rechtschreibung. Diese Tatsache gekoppelt mit der grösseren Lernmotivation der Mädchen im sprachlichen Kompetenzbereich und der Überlegenheit in der alphabetischen, orthografischen und morphematischen Strategie lassen vermuten, dass Mädchen bei geschlechtsuntypischen Themen weniger Fehler in allen Kategorien machen als Knaben.

5. Methodisches Vorgehen

5.1. Quantitative Inhaltsanalyse

Es wird nach der quantitativen Inhaltsanalyse vorgegangen.

Sie verfolgt das Ziel, Wortmaterial hinsichtlich bestimmter Aspekte zu quantifizieren. Dieses ist entweder aus vorgefundenen Textquellen zusammengesetzt oder wird im Verlauf der Datenerhebungen selbst erzeugt. Die quantitative Inhaltsanalyse strebt eine Zuordnung der separaten Teile eines Textes zu ausgewählten, übergreifenden Bedeutungseinheiten an (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 149).

Der amerikanische Forscher Bernard Berelson beschreibt die Inhaltsanalyse als eine quantitative Forschungstechnik, bei der eine Messung der zu interessierenden Merkmale erfolgt. Messung bedeutet in diesem Sinn eine simple Klassifizierung. Die daraus resultierenden Daten sind oft deskriptiv. Das heisst, dass die inhaltliche Messung Daten liefert, welche überwiegend beschreibend ausgewertet werden. Die Inhaltsanalyse geht grundlegend systematisch vor. Dabei wird ein Auszug aus der sozialen Realität nach definierten Regeln gemessen und diese Regeln werden vom Forscher im Vorhinein festgelegt (vgl. Rössler, 2010, S. 20f.).

Das Vorgehen bei einer quantitativen Inhaltsanalyse kann wie folgt beschrieben werden: In einer ersten Planungsphase werden die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Problemstellung der Inhaltsanalyse mit Blick auf die zu untersuchenden Hypothesen, bestimmt. Diese Phase schliesst mit einer genauen Projektplanung, welche die verfügbaren Ressourcen wie Geld, Zeit und Codierer in ein vernünftiges Verhältnis zum angestrebten Erkenntnisfortschritt setzt, ab. In der darauf folgenden Entwicklungsphase wird das Instrument ausgearbeitet. Wesentlich ist die Definition der Analyseeinheiten, welche als elementare Bezugsgrössen für die Codierung den Aussagegehalt der sämtlichen Studie bestimmen. Erst im Anschluss daran kann die Kategorienbildung vorgenommen werden. Dabei werden die theoretischen Konstrukte, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage gemessen werden müssen, mittels operationalen Definitionen in Kategorien überführt, das Messniveau anhand der vorgesehenen Ausprägungen fixiert und die allgemeinen Codierregeln festgelegt (vgl. ebd., S. 39f.). Durch die Art des Kategoriensystems wird bereits die Zielrichtung der späteren Auswertung vorweggenommen. Mayring unterscheidet zwischen drei Auswertungsstrategien. Diese quantitative Inhaltsanalyse geht nach der Kontingenzanalyse vor, bei welcher die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens bestimmter Merkmale betrachtet wird. Die Zählergebnisse sind sogenannte Kreuztabellen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 151). Auf die Entwicklungsphase folgt die Testphase, bei der das Instrument unter Realbedingungen erprobt wird. Dafür ist eine ausführliche Codierschulung erforderlich. In der Anwendungsphase wird das Instrument zur Ermittlung des gesamten Untersuchungsmaterials eingesetzt. Hiermit ist der Erhebungsprozess der Daten beendet und die Auswertungsphase beginnt. Die gesammelten Daten werden erfasst und eine Aufbereitung durch spezielle Programme folgt. Diese Arbeitsphasen gipfeln letztlich in der Ergebnisdarstellung. Dabei werden die eigentlichen Befunde der Erhebung präsentiert, welche das Untersuchungsmaterial überwiegend deskriptiv beschreiben. Die Interpretation dieser Befunde teilt die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen mit und leitet daraus Aussagen zur anfänglichen Forschungsfrage ab. Beim Verwertungszusammenhang wird der erreichte Erkenntnisfortschritt adäquat der interessierten Öffentlichkeit bekannt gemacht (vgl. ebd., S. 40f.).

In der darauffolgenden Abbildung wird der Verlauf der quantitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

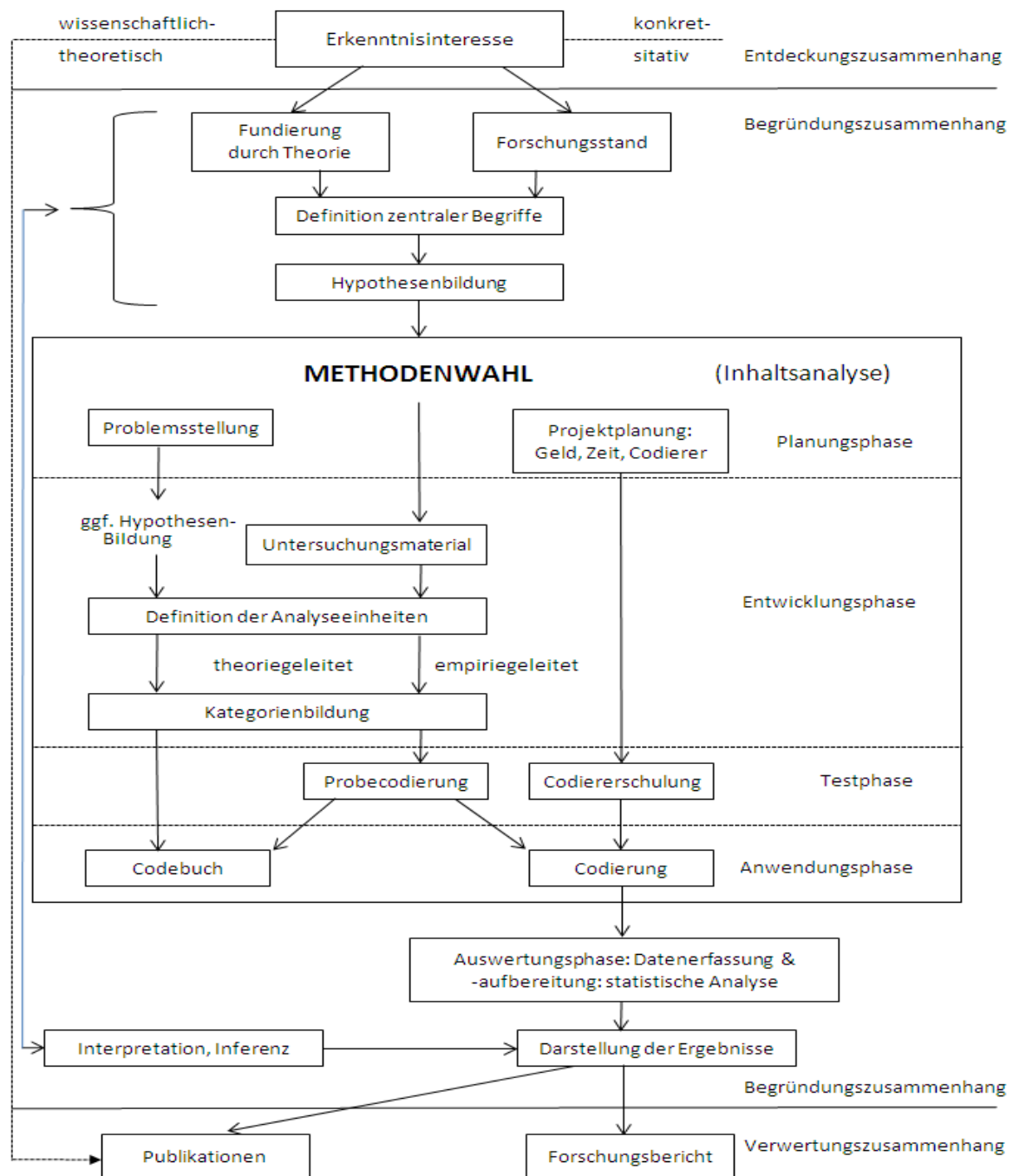


Abbildung 5: Die Inhaltsanalyse im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess (in Anlehnung an Früh 2007)
(Quelle: Rössler, 2010, S. 38)

5.2. Konkrete Umsetzung der quantitativen Inhaltsanalyse

Die zentralen Begriffe werden in der Problemstellung definiert, die Forschungsfrage und die Hypothese im Kapitel 4 „Fragestellung und Hypothese“ erläutert (Planungsphase).

Als Untersuchungsmaterial werden Aufsätze bestimmt, welche Schüler und Schülerinnen dreier 4. Klassen desselben Schulzentrums schreiben werden. Anschliessend wird die Kategoriebildung mittels der HSP zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien vorgenommen. Diese Kategorien werden folglich näher charakterisiert (Entwicklungsphase).

5.2.1. Categoriesystem der quantitativen Inhaltsanalyse

Alphabetische Strategie

Mit dieser Strategie wird die Fähigkeit geschildert, den Lautstrom der Wörter aufzuschliessen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise beruht in erster Linie auf der Analyse des eigenen Sprechens („Verschriftlichung der eigenen Artikulation“) (vgl. May, 2002, S. 5).

Orthografische Strategie

Hiermit wird die Fähigkeit beschrieben, die simple Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Berücksichtigung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln zu ändern. „Orthografische Elemente“ sind Buchstaben und Buchstabenverbindungen, welche sich der Lernende als von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation abweichend einprägen muss. Ferner sind es Elemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann (vgl. ebd.).

Morphematische Strategie

Mit der morphematischen Strategie wird die Fähigkeit beschrieben, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu berücksichtigen. Sie bedarf sowohl die Erschliessung des jeweiligen Wortstammes als auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile (vgl. ebd.).

Überflüssige orthografische Elemente

Überflüssige orthografische Elemente sind Buchstaben und Buchstabenkombinationen, welche an einer anderen Stelle als orthografische Elemente korrekt gebraucht werden und an dieser auch vorgeschrieben sind, an der betreffenden Stelle jedoch fehlplatziert sind. Hierzu gehören primär überflüssige Länge- und Kürzezeichen, sowie die Verwendung seltener Grapheme anstelle der herkömmlichen Grapheme für die Bezeichnung derselben Phoneme (vgl. ebd., S. 18).

Oberzeichenfehler

Oberzeichenfehler sind vorhanden, wenn i-Punkte, t-Striche und Umlautzeichen nicht oder an falscher Stelle gesetzt sind (vgl. ebd., S. 19).

Im Anschluss an die Kategorienbildung folgt die Testphase, welche in dieser Arbeit ausgeklammert wird, da sie aufgrund ihres Umfangs keiner Codierschulung und Probecodierung bedarf.

Alle Lehrpersonen der drei 4. Klassen werden anfangs September 2011 in die konkrete Aufgabenstellung eingeführt. Wesentlich dabei ist, dass die Hälfte aller Schüler und Schülerinnen einen geschlechtstypischen Aufsatz (Mädchen schreiben zu einem Mädchen-Thema, Knaben schreiben zu einem Knaben-Thema) und die andere Hälfte einen geschlechtsuntypischen Aufsatz (Mädchen schreiben zu einem Knaben-Thema, Knaben zu einem Mädchen-Thema) schreiben werden. Damit eine Kohärenz zwischen den Themen und den drei Klassen garantiert werden kann, werden je drei geschlechtstypische Themen für beide Geschlechter vorgegeben. Bei den Mädchen sind

diese: Tiere, Style und Mode. Bei den Knaben: Computerspiele, Streiche und Sport. Der Rückgabetermin für die Aufsätze wird Ende September 2011 angesetzt (Anwendungsphase) (vgl. Rössler, 2010, S. 39ff.).

Basis der Auswertung ist die Einteilung der Aufsätze in geschlechtstypische und geschlechtsuntypische Themen, wobei jeweils noch zwischen Knaben und Mädchen unterschieden wird. Daraus entstehen vier Gruppen von Aufsätzen, die nun anhand der erstellten Kategorien ausgewertet werden. Es werden jeweils zehn Aufsätze einer Gruppe analysiert. Um die Aufsätze vergleichen zu können, werden stets die ersten 100 Wörter eines Aufsatzes ausgewertet (Auswertungsphase) (vgl. ebd.).

Die Darstellung der Ergebnisse, die Interpretation der Befunde und der Verwertungszusammenhang folgen (vgl. ebd.).

6. Präsentation der Ergebnisse

Nachstehend werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt. Die Präsentation der Ergebnisse folgt in Anlehnung an die Einteilung zwischen geschlechtstypischen und geschlechtsuntypischen Themen, welche zusätzlich noch geschlechtlich getrennt werden und an das Categoriesystem der quantitativen Inhaltsanalyse anlehnen. Dieses beinhaltet die fünf Kategorien „Alphabetische Strategie“, „Orthografische Strategie“, „Morphematische Strategie“, „Überflüssige orthografische Elemente“ und „Oberzeichenfehler“.

6.1. Geschlechtstypische Themen – Ergebnisse Knaben

Schüler	Wörter korrekt	Wörter falsch	A	O	M	ÜO	OZ	Gesamtfehlerzahl
1	77	23						25
2	83	17						17
3	83	17						17
4	74	26						28
5	82	18						19
6	89	11						12
7	83	17						18
8	97	3						3
9	93	7						7
10	80	20						22
Legende								
Alphabetische Strategie (A)								
Orthografische Strategie (O)								
Morphematische Strategie (M)								
Überflüssige orthografische Elemente (ÜO)								
Oberzeichenfehler (OZ)								
	0-2 Fehler				12-14 Fehler			
	3-5 Fehler				15-17 Fehler			
	6-8 Fehler				18-20 Fehler			
	9-11 Fehler				21-23 Fehler			

Tabelle 1: Auswertung Aufsätze „Geschlechtstypische Themen – Knaben“

Alphabetische Strategie

Die alphabetische Strategie (Spalte A) beherrschten die Knaben, welche einen Aufsatz zu einem geschlechtstypischen Thema schrieben, gut. Sieben Knaben von zehn machten dabei lediglich 0-2 Fehler. Bei den Aufsätzen der drei übrigen Knaben konnten in diesem Bereich jeweils 3-5 Fehler festgestellt werden.

Orthografische Strategie

Bei der orthografischen Strategie (Spalte O) ist ein enormer Leistungsunterschied zwischen den diversen Aufsätzen festzustellen. Nur ein Aufsatz kann in die Kategorie 0-2 Fehler eingeteilt werden. Ein weiterer Schüler machte bei dieser Strategie 3-5 Fehler, ein anderer 6-8 Fehler. Drei Aufsätze von insgesamt 10 Aufsätzen befinden sich im Feld 9-11 Fehler. Drei weitere Aufsätze sind im Bereich 12-14 Fehler anzusiedeln und beim Aufsatz des letzten Schülers wurden 21-23 Fehler ermittelt.

Morphematische Strategie

Knaben, welche sich bei ihren Aufsätzen auf geschlechtstypische Themen stützten, wiesen eine grosse Fähigkeit auf, bei der Schreibung ihrer Wörter, die morphematische Struktur (Spalte M) zu berücksichtigen. Sechs Aufsätze sind der Fehlerkategorie 0-2 zuzuordnen, in den restlichen vier Aufsätzen wurden 3-5 Fehler analysiert.

Überflüssige orthografische Elemente

Bei den Aufsätzen zu geschlechtstypischen Themen sind kaum überflüssige orthografische Elemente (Spalte ÜO) zu finden. Ein Schüler befindet sich im Bereich von 6-8 Fehlern, ein anderer im Bereich von 3-5 Fehlern. Bei allen übrigen acht Schülern wurden 0-2 Fehler festgestellt.

Oberzeichenfehler

In der Kategorie der Oberzeichenfehler (Spalte OZ) wurden die besten Ergebnisse erzielt. Bei 90 % der Aufsätze wurden nur 0-2 Fehler analysiert. Bei einem Aufsatz befand sich die Fehlerquote im Bereich von 3-5 Fehlern.

6.2. Geschlechtstypische Themen – Ergebnisse Mädchen

Schüler	Wörter korrekt	Wörter falsch	A	O	M	ÜO	OZ	Gesamtfehlerzahl
1	76	24						26
2	93	7						7
3	87	13						13
4	71	29						30
5	95	5						5
6	85	15						15
7	91	9						10
8	91	9						9
9	86	14						14
10	97	3						3
Legende								
Alphabetische Strategie (A) Orthografische Strategie (O) Morphematische Strategie (M) Überflüssige orthografische Elemente (ÜO) Oberzeichenfehler (OZ)								
	0-2 Fehler					12-14 Fehler		
	3-5 Fehler					15-17 Fehler		
	6-8 Fehler					18-20 Fehler		
	9-11 Fehler					21-23 Fehler		

Tabelle 2: Auswertung Aufsätze „Geschlechtstypische Themen – Mädchen“

Alphabetische Strategie

Beim Schreiben von Aufsätzen mit geschlechtstypischen Themen in der Kategorie der alphabetischen Strategie sind bei neun von zehn Mädchen nicht mehr als 2 Fehler gefunden worden. Ein Mädchen machte in diesem Bereich 3-5 Fehler.

Orthografische Strategie

Bei Betrachtung der orthografischen Strategie sind viele verschiedene Fehlerkategorien zu finden. In 30% der Aufsätze sind 3-5 Fehler, in 20% 6-8, in weiteren 20% 9-11 Fehler zu finden. Ferner sind in 20% 12-14 Fehler und in den restlichen 10% 21-23 Fehler zu finden.

Morphematische Strategie

Beim Schreiben von Aufsätzen mit geschlechtstypischen Themen wurden bei sechs Mädchen 0-2 Fehler und bei den übrigen vier Mädchen 3-5 Fehler gezählt.

Überflüssige orthografische Elemente

In der Kategorie der überflüssigen orthografischen Elemente wurden bei neun Aufsätzen 0-2 Fehler festgestellt, bei einem Aufsatz 3-5 Fehler.

Oberzeichenfehler

Ebenso wie bei der alphabetischen Strategie und den überflüssigen orthografischen Elementen wurden bei neun Aufsätzen 0-2 Oberzeichenfehler und bei einem Aufsatz 3-5 Fehler gefunden.

6.3. Geschlechtsuntypische Themen – Ergebnisse Knaben

Schüler	Wörter korrekt	Wörter falsch	A	O	M	ÜO	OZ	Gesamtfehlerzahl
1	85	15						17
2	73	27						28
3	77	23						24
4	82	18						18
5	92	8						8
6	86	14						15
7	96	4						4
8	92	8						8
9	95	5						6
10	88	12						13
Legende								
Alphabetische Strategie (A)								
Orthografische Strategie (O)								
Morphematische Strategie (M)								
Überflüssige orthografische Elemente (ÜO)								
Oberzeichenfehler (OZ)								
	0-2 Fehler					12-14 Fehler		
	3-5 Fehler					15-17 Fehler		
	6-8 Fehler					18-20 Fehler		
	9-11 Fehler					21-23 Fehler		

Tabelle 3: Auswertung Aufsätze „Geschlechtsuntypische Themen – Knaben“

Alphabetische Strategie

Fünf Knaben, welche ihre Aufsätze zu geschlechtsuntypischen Themen schrieben, machten bei der alphabetischen Strategie 0-2 Fehler, die übrigen fünf Knaben 3-5 Fehler.

Orthografische Strategie

In der Kategorie der orthografischen Strategie existiert lediglich ein Aufsatz, in dem in diesem Bereich 0-2 Fehler zu finden waren. In zwei weiteren Aufsätzen waren dies 3-5 Fehler, in weiteren zwei Aufsätzen 6-8 Fehler und in den übrigen fünf Aufsätzen 12-14 Fehler.

Morphematische Strategie

Beim Schreiben der geschlechtsuntypischen Aufsätze wurden bei neun Aufsätzen 0-2 Fehler gefunden. Bei einem letzten Aufsatz wurden 3-5 Fehler festgestellt.

Überflüssige orthografische Elemente

Acht Aufsätze enthielten 0-2 Fehler bei der Kategorie überflüssige orthografische Elemente. In einem weiteren Aufsatz wurden 3-5 Fehler und beim letzten Aufsatz 9-11 Fehler entdeckt.

Oberzeichenfehler

Neun Knaben machten 0-2 Oberzeichenfehler. Ein Knabe, welcher seinen Aufsatz zu einem geschlechtsuntypischen Thema schrieb, machte 3-5 Oberzeichenfehler.

6.4. Geschlechtsuntypische Themen – Ergebnisse Mädchen

Schüler	Wörter korrekt	Wörter falsch	A	O	M	ÜO	OZ	Gesamtfehlerzahl
1	94	6						7
2	82	18						20
3	93	7						7
4	83	17						17
5	86	14						14
6	93	7						7
7	84	16						16
8	83	17						17
9	98	2						2
10	95	5						5
Legende								
Alphabetische Strategie (A)								
Orthografische Strategie (O)								
Morphematische Strategie (M)								
Überflüssige orthografische Elemente (ÜO)								
Oberzeichenfehler (OZ)								
	0-2 Fehler					12-14 Fehler		
	3-5 Fehler					15-17 Fehler		
	6-8 Fehler					18-20 Fehler		
	9-11 Fehler					21-23 Fehler		

Tabelle 4: Auswertung Aufsätze „Geschlechtsuntypische Themen – Mädchen“

Alphabetische Strategie

Beim Schreiben des Aufsatzes zu einem geschlechtsuntypischen Thema wurden bei allen zehn Aufsätzen der Mädchen nur 0-2 Fehler gefunden.

Orthografische Strategie

Die Laut-Buchstaben-Zuordnung beherrschten einige besser als andere. In zwei Aufsätzen wurden 0-2 Fehler in der Kategorie der orthografischen Strategie entdeckt. Bei drei Aufsätzen waren dies schon 3-5 Fehler. Ein weiterer Aufsatz enthielt 6-8 Fehler, die übrigen drei Aufsätze gar 9-11 Fehler und ein letzter Aufsatz 12-14 Fehler.

Morphematische Strategie

In acht Aufsätzen wurden 0-2 Fehler in der Kategorie der morphematischen Strategie ermittelt. In einem weiteren 3-5 Fehler und in einem übrigen Aufsatz 6-8 Fehler.

Überflüssige orthografische Elemente

Beim Schreiben des Aufsatzes zu einem geschlechtsuntypischen Thema wurden bei neun Aufsätzen einzig 0-2 Überflüssige orthografische Elemente entdeckt. Im zehnten Aufsatz lediglich 3-5.

Oberzeichenfehler

In neun Aufsätzen wurden 0-2 Oberzeichenfehler festgestellt, in einem weiteren 3-5 Oberzeichenfehler.

7. Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse interpretiert und diskutiert. Dies geschieht in Bezug auf die Problemstellung und den theoretischen Bezugsrahmen, wobei ebenfalls die wissenschaftlichen Fragestellungen beantwortet werden. Indessen werden zuerst die Resultate der ersten wissenschaftlichen Fragestellung und im Anschluss daran die Resultate der zweiten wissenschaftlichen Fragestellung beschrieben.

7.1. Erste wissenschaftliche Fragestellung

Die erste wissenschaftliche Fragestellung lautete: Welchen Einfluss hat eine geschlechtsdifferenzierte Thematik im Texteschaffen auf die Rechtschreibleistung von Knaben?

Wie in der Problemstellung bereits aufgezeigt, ist bei Mädchen eine schnellere Entwicklung der Rechtschreibstrategien zu beobachten. Am deutlichsten widerspiegelt sich dies in den produktiven Teilkompetenzen (Textproduktion und Rechtschreibung) wie auch bei der Argumentation (vgl. Hartig & Jude, 2008, S. 202f.). Wie bereits im theoretischen Bezugsrahmen erwähnt, schreiben Knaben Wörter, welche ihrer Erfahrungswelt nahestehen, eher korrekt, als Wörter, welche weit davon entfernt sind (vgl. May, 1994, S. 110).

Aufgrund dieses Ansatzes werden nun die Ergebnisse interpretiert. Wobei eine Unterteilung in die in der quantitativen Inhaltsanalyse angewandten Kategorien vorgenommen wird. Dabei werden die Ergebnisse der Knaben der Aufsätze mit geschlechtstypischer Thematik denen mit geschlechtsuntypischer Thematik gegenübergestellt.

Alphabetische Strategie

Aus den Resultaten lässt sich schliessen, dass die Knaben beim Schreiben eines Aufsatzes zu einem geschlechtstypischen Thema eine bessere alphabetische Strategie aufweisen, als dies bei einem geschlechtsuntypischen Thema zu erkennen ist. Damit wird belegt, dass der Erfahrungswelt der Knaben nahestehende Wörter eine verbesserte Rechtschreibleistung in der Kategorie der alphabetischen Strategie hervorrufen. Die jedoch in beiden Aufsatztypen – geschlechtstypisch und geschlechtsuntypisch – guten Resultate weisen darauf hin, dass die Knaben die vierte Stufe des Rechtschreibmodells nach Scheerer-Neumann abgeschlossen haben. Auf dieser Stufe wird die alphabetische Strategie entfaltet und durch orthografische Regelmässigkeiten korrigiert (vgl. Marx, 2007, S. 29f.).

Orthografische Strategie

Bei Betrachtung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse bezüglich der orthografischen Strategie wird ersichtlich, dass Knaben enorme Defizite bei der einfachen Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln aufzeigen. Diese Beeinträchtigung äussert sich zum einen durch die vielen unterschiedlichen Fehlerzahlen und zum anderen durch die allgemein hohe Fehlerquote. Aus dieser Gegenüberstellung lässt sich schliessen, dass eine geschlechtsdifferenzierte Thematik keinen Einfluss auf die Leistungen im Bereich der orthografischen Strategie hat. Die Rechtschreibung der evaluierten Schüler befindet sich auf der fünften Stufe – Erkennen von orthografischen und morphematischen Strukturen – des Rechtschreibmodells nach Scheerer-Neumann (vgl. ebd.). Somit entspricht ihr Rechtschreibkönnen dem Stoffverteilungsplan der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zum Schluss der 3. Klasse (vgl. Lindauer, Sturm & Schmellentin, 2006, S. 44).

Morphematische Strategie

In Anbetracht der Fehlerzahl in der Kategorie der morphematischen Strategie sind bei Knaben weniger Fehler bei Aufsätzen zu geschlechtsuntypischen Themen ersichtlich, als dies bei geschlechtstypischen Themen der Fall ist. Infolge dieses Ergebnisses lässt sich schliessen, dass eine geschlechtstypische Thematik keine Garantie für eine bessere morphematische Strategie ist.

Überflüssige orthografische Elemente

Die Fehlerzahl hinsichtlich der überflüssigen orthografischen Elemente ist sowohl bei geschlechtstypischen als auch bei geschlechtsuntypischen Themen identisch. Eine Vielzahl der Schüler konnten die orthografischen Elemente korrekt verwenden und vermieden somit eine Fehlplatzierung von Buchstaben und Buchstabenkombinationen. Dabei hatte die Thematik, egal ob typisch oder untypisch, keinen Einfluss auf das Ergebnis.

Oberzeichenfehler

Eine Voraussetzung für Oberzeichenfehler ist meist eine zu geringe Sorgfalt beim Schreiben oder mangelnde Aufmerksamkeit seitens des Schreibers (vgl. May, 2002, S. 19). Wie bereits in der Problemstellung erwähnt, sind in Texten von Knaben häufig Aufmerksamkeitsfehler, infolgedessen Oberzeichenfehler, zu entdecken (vgl. May, 1994, S. 97f.). Aus den vorliegenden Resultaten lässt sich jedoch schliessen, dass eine geschlechtstypische und auch eine geschlechtsuntypische Thematik keine Veränderung in der Anzahl Oberzeichenfehler bewirkt.

Angesichts dieser Ergebnisse hat eine geschlechtsdifferenzierte Thematik im Texteschaffen ausschliesslich einen Einfluss auf die Rechtschreibleistung der Knaben im Bereich der alphabetischen Strategie. Dieser Leistungsunterschied ist jedoch so gering, dass er kaum einen Einfluss auf die Gesamtleistung hat. In den übrigen Kategorien stellt sich entweder eine verbesserte Leistung bei geschlechtsuntypischen Themen oder eine identische Fehlerquote heraus. Einen eindeutigen Einfluss einer geschlechtsdifferenzierten Thematik kann ebenso wenig bei genauerer Betrachtung der Gesamtfehlerzahl festgestellt werden.

7.2. Zweite wissenschaftliche Fragestellung

Die zweite wissenschaftliche Fragestellung lautete: In welchen Bereichen (alphabetische, orthografische, morphematische Strategien) unterscheidet sich die Fehlerquote von Mädchen und Knaben in eigenen Texten?

Wie in der Problemstellung bereits angegeben, sind deutliche Unterschiede zwischen den Rechtschreibleistungen von Knaben und Mädchen festzustellen. In den Ergebnissen der HSP sind sogar in allen Bereichen der Rechtschreibung Differenzen zu finden. Verdeutlicht wird dennoch der Leistungsvorsprung der Mädchen hinsichtlich der alphabetischen, orthografischen und morphematischen Strategie (vgl. May, 1994, S. 97f.).

Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse werden getrennt bezüglich der drei Rechtschreibstrategien interpretiert. Die Interpretation erfolgt durch die Gegenüberstellung der Resultate der geschlechtsuntypischen Themen bei den Knaben und der geschlechtsuntypischen Themen bei den Mädchen.

Alphabetische Strategie

Bei der Aneignung der alphabetischen Strategie werden die Korrespondenzen zwischen Lauten und Buchstaben zum Schreiben von Wörtern genutzt. Grundlage dabei ist die Einsicht in die lautliche Struktur der Sprache und die Kenntnis der Buchstaben (vgl. Marx, 2007, S. 26ff.). In Anbetracht der Leistungen innerhalb dieser Strategie kann ein Nutzungsdefizit seitens der Knaben aufgewiesen werden. In Anlehnung an die EDK-

Broschüre sollten Jungen am Ende des dritten Primarschuljahres (die quantitative Inhaltsanalyse erfolgte zu Beginn des vierten Schuljahres) folgende Laut-Buchstaben beherrschen: „x-Schreibung“, „f- und v-Schreibung“, „ie-Schreibung“, „ei- und ai-Schreibung“, „e- und ä- / eu- und äu-Schreibung“, „Dehnungs-h“ die „ck- und tz-Schreibung“ (vgl. Lindauer, Sturm & Schmellentin, 2006, S. 44). Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen, dass einigen Knaben die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzuschliessen und mithilfe von Buchstaben und Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten, fehlt (vgl. May, 2002, S. 5). Folglich ist die Fehlerquote der Mädchen in der alphabetischen Strategie geringer als die von Knaben.

Orthografische Strategie

Beherrscht ein Schüler/eine Schülerin die orthografische Strategie, besitzt er/sie die Fähigkeit, eine einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Berücksichtigung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln (vgl. ebd. S. 5). Entsprechend der in der Problemstellung erwähnten HSP müssten Mädchen gegenüber den Knaben in der orthografischen Strategie bessere Leistungen erzielen, da sich in der Schreibprobe eine Dominanz ihrerseits bei Regelanwendungen gezeigt hat (vgl. May, 1994, S. 89).

Obgleich eine minimale Überlegenheit der Mädchen in diesem Bereich erkennbar ist, lässt eine hohe Fehlerquote beidseits darauf schliessen, dass beide Geschlechter enorme Schwierigkeiten im Bereich der orthografischen Strategie haben. Infolgedessen sind die Ergebnisse der HSP in Bezug auf den Vorsprung der Mädchen bei Regelanwendungen nicht auf die in dieser Arbeit durchgeführten quantitativen Inhaltsanalyse übertragbar.

Morphematische Strategie

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse widersprechen den wissenschaftlichen Befunden, welche in der Problemstellung bereits erläutert wurden. Diese besagen, dass im Bereich der morphematischen Orientierung von einer Benachteiligung der Jungen gegenüber den Mädchen gesprochen wird (vgl. Brügelmann & Richter, 1994, S. 12f.). Obschon nur ein geringer Leistungsvorsprung seitens der Knaben erkennbar ist, lässt sich daraus schliessen, dass Mädchen in Aufsätzen mit einer geschlechtsspezifischen Thematik eine höhere Fehlerquote im Bereich der morphematischen Strategie aufzeigen als Knaben.

Unter Berücksichtigung dieser Resultate ist eine geringe Fehlerquote der Mädchen in Aufsätzen mit geschlechtsuntypischen Themen nur bei der alphabetischen Strategie erkennbar. Betrachtet man die mangelhaften Leistungen im Bereich der orthografischen Strategie, kann nicht von einer Überlegenheit der Mädchen gesprochen werden. Die Fähigkeit, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten, beherrschen die Knaben sogar besser als die Mädchen.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass die Fehlerquote von Mädchen in Aufsätzen zu einer geschlechtsuntypischen Thematik in den Kategorien alphabetische, orthografische und morphematischen Strategie kaum bis überhaupt nicht geringer ist als die von Knaben.

7.3. Weitere Schlussfolgerungen

Die durch die quantitative Inhaltsanalyse erhobenen Daten haben belegt, dass eine geschlechtsdifferenzierte Thematik im Texteschaffen keinen Einfluss auf die Rechtschreibleistung von Knaben hat. Da die Förderung der Rechtschreibung von Schüler und Schülerinnen dennoch einen Teil des Deutschunterrichts darstellt, werden nachfolgend Vorschläge des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ für ein Rechtschreibtraining im Unterricht präsentiert und es wird auf die fehlerdifferenzierte Korrektur von Schülertexten eingegangen.

Rechtschreibtraining im Unterricht

Rechtschreibkompetenz umfasst die Kenntnis von wichtigen Lernwörtern, Rechtschreibregeln, die Beherrschung von Grammatikproben und die kompetente Nutzung von Rechtschreibhilfen wie z. B. von Wörterbüchern oder Auskunftspersonen. Um eine Rechtschreibregel zu sichern, empfiehlt sich ein isoliertes Rechtschreibtraining. Bevor mit dem Training einer Regel angefangen werden kann, muss die Regel mit den entsprechenden Sprachbuchseiten erarbeitet werden. Um die Regelkenntnis zu vertiefen, können die zu den Sprachbuchseiten isolierten Übungen bearbeitet werden. Alle anderen Teilfertigkeiten einer umfassenden Rechtschreibkompetenz lassen sich so gut wie nicht isoliert üben. Deshalb muss man nach einer Einführung in die Arbeit mit Wörterbüchern deren Gebrauch in realen Schreibsituationen üben. Das Lernen von Wörtern lässt sich gut mit passenden Sprachspielen verbinden (vgl. Die Sprachstarken 3, 2010, S. 135).

Korrektur von Schülertexten

Beim Schreiben eigener Texte liegt die Konzentration auf dem Inhalt, die Rechtschreibung tritt in den Hintergrund. Daher treten in Schülertexten oft Falschschreibungen auf, welche man in isolierten Übungen nicht findet. Vereinzelt häufen sich Fehler so sehr, dass es nicht sinnvoll ist, alle anzustreichen. Besonders rechtschreibschwache Kinder sind kaum in der Lage, sich in einem vollständig korrigierten Text zurechtzufinden, die korrigierten Schreibungen wahrzunehmen, geschweige denn zu memorieren. Ausserdem haben viele Schüler und Schülerinnen Mühe, sich überhaupt auf die richtige Schreibweise zu konzentrieren und sich die zum Teil recht anspruchsvollen Rechtschreibregeln zu merken oder beim Schreiben auf diese zu achten. Bei der Korrektur sollte demnach die Frage im Zentrum stehen, welche Regeln und welche Lernwörter zu welchem Zeitpunkt wichtig für das betreffende Kind sind. Neben der gezielten Auswahl von Regeln sollten bei jeder Korrektur Lernwörter angestrichen werden. Diese Art fehlerdifferenzierte Korrektur ist angebracht, wenn mit der Korrektur die Rechtschreibung verbessert werden soll. Diese fehlerdifferenzierte Korrektur sollte offen im Unterricht kommuniziert werden (vgl. Lindauer & Schmellentin, 2008, S. 20f.).

7.4. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen im betreffenden Bereich

Förderung rechtschreibschwacher Kinder

Diese Arbeit befasst sich mit den schwachen Rechtschreibleistungen der Knaben und damit zusammenhängend die Überlegenheit der Mädchen in den meisten Teilkompetenzen der Rechtschreibung. Es wurde untersucht, ob geschlechtstypische Wörter einen Einfluss auf die Rechtschreibleistungen der Knaben haben. Es werden jedoch keine weiteren Möglichkeiten aufgezeigt, die schwachen Leistungen der Knaben auf eine andere Art zu beeinflussen. Demzufolge bestünde eine weiterführende Untersuchung in der Förderung rechtschreibschwacher Kinder im Unterricht. Dabei könnten diverse Ursachen für Lese- und Rechtschreibschwäche die Grundlage dieser Untersuchungen bieten. Angesichts dieser weiterführenden Ermittlungen könnte ein Instrument zur Förderung rechtschreibschwacher Kinder erstellt werden, welches in Form einer Intervention in einer Klasse angewendet wird.

Prävention von Rechtschreibschwäche bei Knaben

Untersuchungen der HSP behandelten sowohl die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der orthografischen Kompetenz als auch die Unterschiede im Verlauf der Schulzeit (vgl. May, 1994, S. 83). Sie kam zum Resultat, dass Mädchen bereits am Ende der ersten Klasse häufiger in der oberen Leistungsgruppe zu finden sind, während im unteren Leistungsbereich beide Geschlechter gleich stark vertreten sind. Die

Wahrscheinlichkeit, dass ein Mädchen am Ende der siebten Klasse zur obersten Leistungsspitze gehört, ist dreimal so hoch wie für einen Knaben (vgl. May, 1994, S. 85). Diese Ergebnisse könnten die Voraussetzung für weiterführende Untersuchungen im Bereich der Prävention von Rechtschreibschwächen bei Knaben darstellen. Sie könnte sich mit der Thematik befassen, eine Rechtschreibschwäche bei Knaben früh zu erkennen und angepasst darauf zu reagieren, damit kein – wie zu Beginn erwähnt – solcher Leistungsunterschied zustande kommen kann.

8. Kritische Distanz

Im Folgenden wird die realisierte Forschungsarbeit kritisch analysiert, indem der Wert und die Grenzen der Arbeit dargelegt werden.

Grenzen hinsichtlich der Fachliteratur

In der Fachliteratur existieren mehrheitlich Studien und Literatur aus den achtziger Jahren, welche hauptsächlich aus der Arbeit von Brügelmann, Richter und May hervorgehen. Einzig die DESI-Studie befasst sich aktuell mit dem Leistungsvorsprung der Mädchen, besonders im Bereich der Textproduktion und Rechtschreibung (vgl. Hartig & Jude, 2008, S. 202f.). Der Einfluss von Wörtern auf die Rechtschreibleistung wird ausschliesslich in der Sekundärliteratur angesprochen, weshalb sich diese Arbeit hauptsächlich auf Brügelmann, May und Richter bezieht.

Grenzen der Inhaltsanalyse

Prinzipiell war das methodische Vorgehen mittels der quantitativen Inhaltsanalyse realistisch umsetzbar. Die Inhaltsanalyse ist, bezüglich der Analyse von Wortmaterial in Bezug auf bestimmte Aspekte, eine gute Methode, die beiden wissenschaftlichen Fragestellungen zu beantworten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 149). Dennoch erfordert deren Umsetzung das Vorhandensein einer klaren Struktur. Die Problemstellung, der theoretische Bezugsrahmen und die wissenschaftlichen Fragestellungen müssen klar formuliert werden. Des Weiteren müssen die einzelnen Schritte der quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Rössler, 2010, S. 40f.) gut geplant sein. Insbesondere muss die Anwendungsphase durchdacht und die Einzelheiten mit den zu kooperierenden Personen besprochen werden. Dabei ist eine gute Kommunikation zwischen den einzelnen Parteien von Vorteil. Ferner müssen sich alle über das Ziel der Arbeit im Klaren sein.

Die Aufsätze wurden in nur drei Klassen mit insgesamt 60 Schulkindern geschrieben, wobei schlussendlich 40 Aufsätze ausgewertet wurden. Dieser kleine Ausschnitt stellt eine Grenze dieser Arbeit dar. Um repräsentative Ergebnisse zu erhalten, müsste in mehreren Parallelklassen eine quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden. Dieses Vorgehen war jedoch im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich.

Grenzen hinsichtlich der Auswertung

Die grundlegenden Rechtschreibstrategien wurden aufgrund eines Categoriesystems erfasst. Dieses ermöglichte eine unproblematische Auswertung der Aufsätze. Bei der Auswertung wurde gleichwohl eine weitere Grenze dieser Arbeit sichtbar. Diese bezieht sich auf die heterogene Klassenzusammensetzung bezüglich Sprache und Herkunft der Kinder. Es kann sein, dass die Heterogenität keinen direkten Einfluss auf die in der Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse hat. Dennoch stellt sich die Frage, ob es bei einer Inhaltsanalyse von Aufsätzen einer weniger heterogenen Klasse zu denselben Ergebnissen gekommen wäre.

Die Zusammenarbeit der Klassenlehrpersonen der jeweiligen Parallelklassen muss, um eine identische Grundlage zu garantieren, gut funktionieren. Die Grenze liegt darin, dass dies kaum versichert werden und somit nicht mit in die Auswertung einfließen kann.

Inwiefern wurde das Ziel der Diplomarbeit erreicht?

Wie in der Problemstellung erwähnt, war es Ziel dieser Diplomarbeit, herauszufinden, ob eine geschlechtsspezifische Thematik einen Einfluss auf die Rechtschreibleistung von Knaben hat. Dieses Ziel wurde, angesichts der detaillierten Kategorisierung der Rechtschreibfehler, erreicht. Es konnte beantwortet werden, dass nur im Bereich der alphabetischen Strategie ein geringer Einfluss einer geschlechtsspezifischen Thematik auf die Rechtschreibleistung von Knaben vorhanden war.

Gegensätzlich zu den Untersuchungen der HSP und der DESI-Studie, wobei unter anderem eine Überlegenheit der Mädchen in der alphabetischen, orthografischen und morphematischen Strategie festgestellt wurde (vgl. May, 1994, S. 97f.), kann infolge der Ergebnisse der durchgeführten quantitativen Inhaltsanalyse kein Zusammenhang zwischen einer geschlechtstypischen Thematik im Texteschaffen, welche der Erlebniswelt der Knaben nahesteht und ihrer Rechtschreibleistung festgestellt werden.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde erkannt, dass die HSP ein gutes Instrument zur Einschätzung des Rechtschreibkönnens und Erfassung grundlegender Rechtschreibstrategien für Lehrpersonen darstellt (vgl. May, 2002, S. 5ff.). Mithilfe dieser können Lehrpersonen Texte rechtschreibschwacher Schüler und Schülerinnen auf verschiedene Strategien analysieren. Durch die spezifischere Bestimmung der Schwächen kann das Problem gezielt angegangen werden.

9. Bibliographie

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandenburger, N. & Klemenz, A. (2009). *Lese-Rechtschreib-Störungen. Eine modellorientierte Diagnostik mit Therapieansatz*. München: Urban & Fischer.
- Brügelmann, H. & Richter, S. (1994). Wer oder was benachteiligt Jungen beim Schriftspracherwerb? Eine Zusammenfassung vorab in fünf Thesen. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 83-98). Bottighofen: Libelle Verlag.
- Duden (2007) *Der kleine Duden. Fremdwörter* (6., völlig neu bearb. Und erg. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Günther, H. (2007). *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hartig, J. & Jude, N. (2008). *Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993). Rechtschreibschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (S. 405-419). Paderborn: Schöningh.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2008). *Die wichtigsten Rechtschreibregeln* (3. Aufl.). Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Lindauer, T. & Senn, W. (2010). *Die Sprachstarken 3. Deutsch für die Primarschule. Kommentarband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Lindauer, T., Sturm, A. & Schmellentin, C. (2006). *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- May, P. (1994). Jungen und Mädchen schreiben „ihre“ Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 110-120). Bottighofen: Libelle Verlag.
- May, P. (1994). Rechtschreibregeln für Mädchen – besondere Wörter für die Jungen. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 83-98). Bottighofen: Libelle Verlag.
- May, P. (2002). *HSP 3 zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (1996). Unterschiede in den Rechtschreibleistungen von Jungen und Mädchen – eine Frage der inhaltlichen Bedeutung von Wörtern? In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (2. Aufl.). Lengwil: Libelle Verlag.

Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994). *Mädchen lernen anders lernen Jungen*. Bottighofen: Libelle Verlag.

Richter, S. (1994). Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz. Ergebnisse einer Untersuchung zu „Jungen- und Mädchen-Wörtern“. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 83-98). Bottighofen: Libelle Verlag.

Rössler, P. (2010). *Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Konstanz: UTB basics.

10. Verzeichnis der Abbildungen

Titelbild: De Kievith, M. (2004-2012). Malvorlage Junge und Mädchen. Zugriff am 03.02.2012 unter <http://www.schulbilder.org/malvorlage-junge-und-maedchen-i3331.html>

Abbildung 1: Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens

Abbildung 2: Sechs-Stufen-Modell des Erwerbs von Lese- und Schreibfertigkeiten

Abbildung 3: Neuregelung der deutschen Rechtschreibung Standortbestimmung der 3.Klasse

Abbildung 4: Interaktives Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Abbildung 5: Die Inhaltsanalyse im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess (in Anlehnung an Fröh 2007)

11. Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Auswertung Aufsätze „Geschlechtstypische Themen – Knaben“

Tabelle 2: Auswertung Aufsätze „Geschlechtstypische Themen – Mädchen“

Tabelle 3: Auswertung Aufsätze „Geschlechtsuntypische Themen – Knaben“



Tabelle 4: Auswertung Aufsätze „Geschlechtsuntypische Themen – Mädchen“




12. Verzeichnis der Anhänge




Anhang I: Lese- und Rechtschreibstörungen im Oberwallis – Jahre 2006-2010

Anhang II: Auswertungsraster der quantitativen Inhaltsanalyse

Anhang I: Lese- und Rechtschreibstörungen im Oberwallis – Jahre 2006-2010

Lese- und Rechtschreibstörungen im Oberwallis - Jahre 2006 - 2010										
Gemeinden	Betriebsjahr									
	2006		2007		2008		2009		2010	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Bellwald	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Binn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Blitzingen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Erlen	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
Fiesch	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Fieschertal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grafschaff	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lax	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Niederwald	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obergesteln ¹	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oberwald ¹	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Münster-Geschinen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reckingen-Glurigen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obergoms ²	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Ulrichen ¹	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Goms (Conches) 	1	1	1	1	3	0	3	0	1	0
	2		2		3		3		1	
Betten	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Bister	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bitsch	1	0	2	0	1	0	2	0	2	0
Filet ³	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Grensiols	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Martisberg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mörel ³	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Mörel-Filet ⁴	0	0	0	0	0	0	2	2	3	2
Riederalp	1	0	0	0	2	0	1	0	2	1
Östlich Raron (Rarogne Oriental) 	3	1	2	2	3	0	6	2	7	3
	4		4		3		8		10	

Birgisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Brig-Glis	13	4	15	7	19	8	24	11	24	10
Eggerberg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mund	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Naters	6	3	11	4	8	1	11	3	9	3
Ried-Brig	2	1	2	3	2	3	8	3	4	3
Simplon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Termen	1	1	0	0	1	1	0	1	1	2
Zwischbergen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brig (Brigue) 	22	9	28	14	30	13	43	18	38	18
	31		42		43		61		56	
Baltschieder	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0
Eisten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Embd	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0
Grächen	1	2	1	1	1	1	2	0	2	1
Lalden	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
Randa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saas-Almagell	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Saas-Balen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saas-Fee	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Saas-Grund	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
St.Niklaus	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Stalden	0	1	0	1	0	0	2	1	2	1
Staldenried	0	0	0	0	1	0	2	1	2	1
Täsch	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1
Töbel	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Visp	5	3	4	4	5	4	5	5	5	6
Visperterminen	2	0	5	0	3	0	4	0	2	0
Zeneggen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zermatt	6	3	5	4	2	0	5	0	2	1
Visp (Viège) 	16	11	21	15	14	5	22	10	21	12
	27		36		19		32		33	
Ausserberg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Blatten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bürchen	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0
Eischoll	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ferden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hohtenn ⁵	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kippel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Niedergesteln	1	1	1	0	2	1	1	0	0	0
Raron	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Steg ⁵	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Steg-Hohtenn ⁶	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Unterbäch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Westlich Raron (Rarogne Occidentale) 	3	1	2	1	3	2	3	0	3	0
	4		3		5		3		3	

Agam	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0
Albinen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Bratsch ⁷	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ergisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Erschmatt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gampel ⁷	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Gampel-Bratsch ⁸	0	0	0	0	0	0	1	2	0	2
Guttet-Feschel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leuk	5	1	3	0	8	0	5	2	4	1
Leukerbad	2	1	3	0	3	1	4	1	1	1
Oberems	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Salgesch	0	0	2	0	3	0	2	0	1	1
Turtmann	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1
Unterems	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varen	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0
Leuk (Loèche) 	9	2	11	3	15	2	15	6	10	7
	11		14		17		21		17	
Sierre/Siders	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
Sierre (Siders) 	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
	1		0		1		2		2	
Savièse	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Sion/Sitten	1	0	2	0	0	0	2	1	2	1
Sion (Sitten) 	1	0	2	0	0	1	2	2	2	3
	1		2		1		4		5	
Total	55	26	67	36	68	24	95	39	83	44
	81		103		92		134		127	

¹ selbstständige Gemeinde bis Ende 2008. Ab 01.01.2009 gehört zur neuen Gemeinde Obergoms

² Ab 01.01.2009. Entsteht aus der Fusion der bis dahin selbstständigen Gemeinden Obergesteln, Oberwald und Ulrichen

³ selbstständige Gemeinde bis Ende 2008. Ab 01.01.2009 gehört zur neuen Gemeinde Mörel-Filet

⁴ Ab 01.01.2009. Entsteht aus der Fusion der bis dahin selbstständigen Gemeinden Mörel und Filet

⁵ selbstständige Gemeinde bis Ende 2008. Ab 01.01.2009 gehört zur neuen Gemeinde Steg-Huhtenn

⁶ Ab 01.01.2009. Entsteht aus der Fusion der bis dahin selbstständigen Gemeinden Steg VS und Hochtenn

⁷ selbstständige Gemeinde bis Ende 2008. Ab 01.01.2009 gehört zur neuen Gemeinde Gampel-Bratsch

⁸ Ab 01.01.2009. Entsteht aus der Fusion der bis dahin selbstständigen Gemeinden Gampel und Bratsch

Anhang II: Auswertungsraster der quantitativen Inhaltsanalyse

	Wörter richtig	Wörter falsch	A	O	M	ÜO	OZ
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

Authentizitätserklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildung, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Ort und Datum:

Unterschrift: