

# Zur Vermessung der Rechtschreibkompetenz in den österreichischen Bildungsstandards

Klaus Peter

Spätestens seit den ersten PISA-Testungen um die Jahrtausendwende ist die Messbarkeit sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zunehmend in den Blick der Bildungsforschung und der Fachdidaktik gerückt.

In Österreich liegen für das Unterrichtsfach Deutsch neben den Ergebnissen aus den regelmäßigen internationalen PISA- und PIRLS-Testungen zur Lesekompetenz insbesondere aus den regelmäßigen Bildungsstandardserhebungen umfassende Daten für die Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Sprachbewusstheit vor (zur Einführung der Bildungsstandards in Österreich siehe BIFIE, 2012).

Diesen Bildungsstandardtestungen wird in der österreichischen Schullandschaft zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt: Die Testergebnisse werden den Schulen und einzelnen Lehrpersonen direkt zurückgemeldet und die Leistungen von Schüler/innen bei standardisierten Überprüfungen sind mittlerweile sowohl für Entscheidungen bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems als Ganzes als auch ganz konkret für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen entscheidend. Standardisierte Vergleichsstudien machen in erster Linie Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Schulen oder von Bildungssystemen. Die Bildungswissenschaften interessieren sich bei der Interpretation von Vergleichsstudien insbesondere dafür, welche strukturellen Faktoren für die Ergebnisse verantwortlich sein können – beispielsweise das Geschlecht, das kulturelle Bildungskapital der Eltern oder die schulischen Rahmenbedingungen. Aus einer fachlichen und fachdidaktischen Perspektive sollte der Blick bei der Interpretation der Ergebnisse aber immer auch darauf gerichtet werden, welche fachlichen Fertigkeiten bei Vergleichsstudien überhaupt überprüft werden und wie diese Fertigkeiten bei der Testung konkret operationalisiert werden. Wenn wir Unterricht auf der Basis von Leistungsvergleichsstudien weiterentwickeln wollen, müssen wir wissen, was in den einschlägigen Studien

gemessen wird – und wir müssen guten Grund zur Annahme haben, dass jeweils das Richtige gemessen wird.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich aus eben dieser Perspektive mit der Modellierung und Operationalisierung einer konkreten sprachlichen Teilkompetenz, nämlich der Rechtschreibkompetenz, in den Erhebungen der österreichischen Bildungsstandards am Ende der vierten (BIST 4) und achten Schulstufe (BIST 8). Hierfür wird im ersten Abschnitt des Beitrags zunächst dargelegt, was unter sprachlicher Kompetenz und konkret unter Rechtschreibkompetenz in der Linguistik und Fachdidaktik verstanden wird. Im zweiten und dritten Abschnitt wird erörtert, wie das Konzept der Rechtschreibkompetenz in den österreichischen Bildungsstandards jeweils in Testaufgaben überführt wird. Konkret werden sowohl die Kompetenzbeschreibungen als auch einzelne freigegebene Items aus den österreichischen Bildungsstandards 4 und 8 analysiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Konsequenzen, die die Operationalisierung der Rechtschreibkompetenz in den Bildungsstandards für die Interpretation der Ergebnisse in der Fachdidaktik und in der schulischen Praxis haben.

## Zum Begriff Rechtschreibkompetenz

Der Terminus Kompetenz, der seit rund zwei Jahrzehnten im österreichischen Bildungsdiskurs Hochkonjunktur hat, hat in der Deutschdidaktik zwei begriffliche Bezugspunkte: Einerseits den Begriff Kompetenz in seiner linguistischen und andererseits in seiner bildungswissenschaftlichen Verwendung. In der Linguistik ist der Begriff der sprachlichen Kompetenz stark vom Begriffspaar Kompetenz und Performanz im Sinne Chomskys geprägt. Nach Chomsky ist sprachliche Kompetenz die Fähigkeit eines idealen Hörer-Sprechers, wohlgeformte, grammatische Sätze zu bilden (Chomsky, 1967,

S. 4). Unter wohlgeformten, grammatischen Sätzen sind dabei Sätze zu verstehen, die den grammatischen Regeln entsprechen – völlig unabhängig von der Bedeutung des jeweiligen Satzes. Da sprachliche Kompetenz nach Chomsky eine angeborene Fähigkeit ist, wäre zu erwarten, dass alle Sprecherinnen und Sprecher in der Lage sind, in ihrer Erstsprache ausschließlich wohlgeformte Sätze zu produzieren – dass das nicht so ist, ist leicht zu erkennen, wenn man bedenkt, dass in der gesprochenen Sprache Satzbrüche oder unvollständige Sätze vergleichsweise häufig auftreten, ohne dass dadurch die Kommunikation maßgeblich beeinträchtigt wird. Chomsky trägt dieser Beobachtung Rechnung, indem er konkret realisierte sprachliche Äußerungen in Abgrenzung zur sprachlichen Kompetenz als sprachliche Performanz bezeichnet (ebd.). Die Unterscheidung von sprachlicher Kompetenz und sprachlicher Performanz spielt in der Linguistik nach wie vor eine Rolle, allerdings in dieser engen Definition nahezu ausschließlich in der Generativen Grammatik.

Kompetenz im Sinne einer angeborenen Fähigkeit ist grundsätzlich nicht direkt beobachtbar, sie kann nur über die Beobachtung der Performanz erschlossen werden. Für die Fachdidaktik, in der es u. a. um die Untersuchung der Faktoren, die auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten einwirken, geht, ist das Begriffspaar Kompetenz und Performanz im Sinne Chomskys deshalb wenig hilfreich (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011, S. 53). Im sprachdidaktischen Kontext lehnt sich die Verwendung des Terminus Kompetenz deshalb häufig am bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff an. Dieser Kompetenzbegriff bildet auch die Grundlage für die Erhebungen im Rahmen der österreichischen Bildungsstandardmessungen (BIFIE, 2012, S. 6); konkret liegt den österreichischen Bildungsstandards der Kompetenzbegriff von Weinert, 2001, S. 27f) zugrunde, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähig-

keiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Der Begriff der Kompetenz in der Linguistik unterscheidet sich in mehrerer Hinsicht von diesem bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff; der zentrale Unterschied im vorliegenden Zusammenhang ist, dass Kompetenz im bildungswissenschaftlichen Sinne eine erlernbare (und nicht angeborene) Fertigkeit ist und dass durch den bildungswissenschaftlichen Begriff die Lösung von neuen, noch nicht bearbeiteten Problemen in den Fokus gerückt werden. Dieser sehr weite Kompetenzbegriff wurde aufgrund seiner Vagheit und wegen der fehlenden Abgrenzung von Begriffen wie Bildung und Wissen verschiedentlich kritisiert (siehe für einen Überblick Lederer, 2014); für den Diskurs über Bildungsstandards in Österreich ist der Begriff der Kompetenz allerdings nach wie vor bestimmend.

In den österreichischen Bildungsstandards und auch in anderen Vergleichsstudien werden in der Regel keine Aussagen über allgemeine Sprachkompetenzen, sondern jeweils über sprachliche Teilkompetenzen wie beispielsweise die Rechtschreibkompetenz gemacht. Das hat auf den ersten Blick den Vorteil, dass über klar umrissene Fertigkeiten gesprochen wird, die leichter operationalisierbar sein sollten (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011, S. 55). Wenn man nun allerdings versucht, eine Teilkompetenz wie die Rechtschreibkompetenz genauer zu umreißen, so stellen sich auch hier eine Reihe von Fragen. Bei der Verwendung des Begriffs Rechtschreibkompetenz sind im fachdidaktischen Diskurs mindestens die folgenden zwei Lesarten zu unterscheiden:

- Im engeren Sinne bezeichnet Rechtschreibkompetenz jeweils „das, was der standardisierte Rechtschreibtest misst“ (Hinney, 2011, S. 192) – das ist der Rechtschreibkompetenzbegriff, wie er vor allem in der Pädagogischen Psychologie vorherrschend ist (ebd.). Zu diesen Tests zählt beispielsweise der in Österreich verbreitete Salzburger Lese-Rechtschreibtest, in dem sich Aufgaben zu lauttreuem Schreiben, zu orthographischem Schreiben (als Beispiel werden Wörter mit Deh-

nungs-*h* genannt) sowie zur Groß- und Kleinschreibung finden (Moll & Landerl, 2014). Testitems dieser Art lassen idealerweise Aussagen darüber zu, welche Teilbereiche der Orthographie ein individueller Schüler bereits beherrscht und in welchen Bereichen es noch Förderbedarf gibt.

- Aus didaktischer Perspektive ist Rechtschreibkompetenz aber nicht mit einem Testwert gleichzusetzen, sondern unter Bezugnahme auf den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff weiter zu fassen. Rechtschreibkompetenz geht in diesem Sinne über das reine Verschriften-Können einzelner Wörter hinaus. Grundlegend für den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff ist wie erwähnt die Problemlöseorientierung – also die Fertigkeit, neue Probleme mithilfe der vorhandenen Wissensressourcen zu lösen. Rechtschreibkompetenz in diesem Sinne würde also bedeuten, dass ein Schüler auch in der Lage ist, Wörter zu verschriften, die er noch nie in seinem Leben geschrieben hat, indem er Rechtschreibwissen anwendet. Voraussetzung hierfür ist, dass das Rechtschreibwissen „in Form intelligenten Wissens vorliegt“, d. h. in Form von „organisierte[m] Wissen [...], das bedeutungshaltig ist und die Grundlage für lebenslanges Lernen bietet“ (Hinney, 2011, S. 195).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dargestellt, wie Rechtschreiben in den Bildungsstandards in Österreich modelliert und in den daraus abgeleiteten Testungen operationalisiert wird.

### **Dimensionen der Rechtschreibkompetenz in den Bildungsstandards**

Die sprachliche Teilkompetenz Rechtschreiben wird sowohl in den BIST 4 als auch in den BIST 8 überprüft. In den BIST 4 ist Rechtschreiben als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, der vom Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ unterschieden wird (BIFIE, 2014). In den BIST 8 ist Rechtschreiben Teil des Kompetenzbereichs Sprachbewusstsein;

in den Beschreibungen der Rechtschreibkompetenz ist in den BIST 8 dementsprechend davon die Rede, dass die Schülerinnen und Schüler „über Rechtschreibbewusstsein verfügen“ sollen (BIFIE, 2015b, S. 28).

Alle sprachlichen Teilkompetenzen, die in den österreichischen Bildungsstandards überprüft werden, werden als mehrdimensionale Konstrukte modelliert, d. h. die Rechtschreibkompetenz wird noch einmal in unterschiedliche Teildimensionen aufgefächert. Sowohl in den BIST 4 als auch in BIST 8 werden drei Dimensionen unterschieden. Während in den BIST 4 diese drei Teildimensionen in weitere konkrete Unterfertigkeiten unterteilt werden, fehlt diese Konkretisierung in den Beschreibungen der BIST 8. Auf welchen fachlichen Überlegungen die Unterteilung in Teildimensionen konkret basieren, wird in den Beschreibungen der Bildungsstandards (anders als beispielsweise in der Nationalen Bildungspanel-Studie, siehe Blatt, Prosch, & Frahm, 2016) nicht näher ausgeführt. Es finden sich lediglich Hinweise darauf, dass die Kompetenzmodelle der Bildungsstandards auf den Prinzipien des Lehrplans basieren (BIFIE, 2016, S. 4f). In der auf der folgenden Seite dargestellten Tabelle 1 werden die drei Teildimensionen des Kompetenzbereichs Rechtschreibung der BIST 4 und BIST 8 (sachlich geordnet) einander gegenübergestellt.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, entsprechen sich die drei großen Teildimensionen der BIST 4 und BIST 8 weitgehend. Diese Beobachtung ist insofern nicht trivial, als beispielsweise Lesekompetenz in den BIST 4 und den BIST 8 sehr unterschiedlich modelliert wird (BIFIE, 2014, 2015b). Die erste Teildimension in Tabelle 1 umfasst sowohl in den BIST 4 als auch in den BIST 8 die Fertigkeit, Wörter normgerecht zu schreiben. Vergleicht man die beiden Kompetenzbeschreibungen in den beiden Schulstufen genauer, fällt allerdings auf, dass im Gegensatz zu BIST 4 in den BIST 8 interessanterweise nicht von der Anwendung selbst, sondern von der „Beherrschung der Rechtschreibung“ gesprochen wird – wobei unklar bleibt, ob es um die Schreibung der Wörter selbst, um die Benennung einzelner Recht-

<b>Bildungsstandards nach Schulstufe 4 (BIST 4) Kompetenzbereich: Rechtschreiben</b>	<b>Bildungsstandards nach Schulstufe 8 (BIST 8) Kompetenzbereich: Sprachbewusstsein über Rechtschreibbewusstsein verfügen</b>
<p>1. Einen begrenzten Wortschatz normgerecht schreiben</p> <p>2. Regelungen für normgerechtes Schreiben kennen und anwenden</p> <p>3. Für normgerechtes Schreiben Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken anwenden</p>	<p>51. Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter</p> <p>50. Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden</p> <p>52. Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen</p>

Tabelle 1: Deskriptoren Kompetenzbereich Rechtschreiben BIST 4 und BIST 8 (BIFIE, 2014, 2015b)

schreibregeln oder um die Überprüfung „bedeutungshaltigen Wissens“ geht. Den beiden Kompetenzbeschreibungen hingegen gemein ist, dass es in dieser ersten Teildimension offensichtlich nicht um die Lösung neuer Probleme, sondern um die Schreibung bereits bekannter Wörter geht.

Die Anwendung von Regeln auf (neue) Probleme (oder eventuell auf unbekannte Wörter) ist Gegenstand der Teildimension 2. Bemerkenswert hier ist, welche orthographischen Regelbereiche in den BIST 8 konkret genannt werden und welche anderen Bereiche unerwähnt bleiben: Explizit erwähnt werden die Markierung der Vokalquantität, womit das phonematische und silbische Prinzip der Orthographie angesprochen wird; mit der Stammschreibung wird das morphematische Prinzip angesprochen und schließlich wird mit der Groß- und Kleinschreibung auf das lexikalische oder syntaktische Prinzip verwiesen. Interessanterweise fehlen sowohl die Getrennt- und Zusammenschreibung als auch die Interpunktion – obwohl es sich dabei um schwierige und sehr fehleranfällige Bereiche der Orthographie handelt (Fuhrhop & Müller, 2010, S. 10).

Schließlich werden in der Teildimension 3 der Einsatz von Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken, konkret die Nutzung von Wörterbüchern, angesprochen. Überraschend ist, dass die Formulierung der BIST 4 im Vergleich zur BIST 8 hier weiter gefasst ist, zumal der Einsatz einer Arbeitshilfe nicht mit dem Einsatz einer Rechtschreibstrategie gleichzusetzen ist: Es gibt auch Rechtschreibstrategien, die ohne Arbeitshilfe eingesetzt werden können. In den Begleitmaterialien zu den Bildungsstandardtestungen wird bezüglich Rechtschreibstrategien auf Bartnitzky (2008) verwiesen. Bartnitzky (2008, S. 94) unterscheidet vier Großgruppen von Strategien, die Schüler/innen „auf dem Weg zur normorientierten Rechtschreibung“ (ebd.) anwenden. Der Einsatz der alphabetischen Strategie basiert laut Bartnitzky auf der „Entdeckung der Beziehung zwischen Laut und Buchstabe“ (ebd.); der Einsatz der orthographischen Strategien setzt das Erkennen „orthographische[r] Muster“ voraus wie beispielsweise die Verdoppelung von Konsonantenbuchstaben oder die <v> – <f>-Schreibung, aber auch die Großschreibung von Substantiven; die Grundlage für morphematische Strategien ist die Erkennung „morphematische[r]

Strukturen“, beispielsweise der Zusammenhang zwischen der Schreibung der Singularform von *Hund* und der Pluralform *Hunde* oder auch das Erkennen von Wortbestandteilen wie *-er*, die immer gleich verschriftet werden. Die wortübergreifende Strategie schließlich bezieht sich u. a. auf die Zeichensetzung. Diese Art der Klassifikation von Strategien weist aus linguistischer Sicht mehrere Inkonsistenzen auf, die an anderer Stelle eingehend diskutiert werden müssten. Im vorliegenden Zusammenhang zentral ist hingegen, dass in der Beschreibung der Hauptdimensionen der Bildungsstandards nicht angesprochen wird, dass Schreiber Arbeitshilfen und Rechtschreibstrategien nur dann einsetzen werden, wenn sie bei der Schreibung eines Wortes in Zweifel geraten. Die Fertigkeit, eigene Zweifel bei der Schreibung eines Wortes wahrzunehmen, sind also Voraussetzung für den Einsatz der Rechtschreibstrategie selbst (in den BIST 8 fehlt dieser Hinweis gänzlich, in den BIST 4 wird dieser Aspekt allerdings in den Detailbeschreibungen angesprochen, s. u.). Ähnliches gilt für die Fertigkeit, für ein bestimmtes Rechtschreibproblem eine passende Lösungsstrategie zu finden. Auch dies ist eine Fertigkeit, die für die erfolgreiche Lösung eines Rechtschreibproblems zentral ist, die in dieser Dimension aber nicht erwähnt wird.

Wenn man nun das Konstrukt als Ganzes noch einmal in den Blick nimmt und sich fragt, in welchem Verhältnis die einzelnen drei Teildimensionen zueinander stehen, so bieten sich zwei Lesarten an: In der ersten Lesart ist die Teildimension 1 eine übergeordnete Kompetenz für die anderen beiden Teildimensionen. Die Fertigkeit, Wörter richtig zu verschriften, ist jene Teilkompetenz, auf die jeder Rechtschreibunterricht letztlich abzielt. Die in Teildimension 2 angeführte Fertigkeit, Regeln anzuwenden, und die in Teildimension 3 genannte Fertigkeit, Rechtschreibstrategien einzusetzen, führen idealerweise zur normgerechten Schreibung (und tragen dadurch indirekt zu Teildimension 1 bei).

Die zweite, alternative Lesart hingegen ist: Teilkompetenz 1 umfasst die Fertigkeit, einen Teil des Wortschatzes mehr oder weniger ohne (!)

Rückgriff auf Regeln, also weitgehend automatisiert normgerecht zu schreiben. Die in Teildimension 2 und 3 genannten Kompetenzen wären dann teilweise oder u. U. gar völlig entkoppelt von Teilkompetenz 1 zu betrachten – jemand, der den Grundwortschatz beherrscht, muss in dieser Lesart über kein Regelwissen verfügen. Die Regeln und auch der Einsatz von Rechtschreibstrategien (sowie der Einsatz von Arbeitshilfen) kommen in dieser Lesart in erster Linie außerhalb des Grundwortschatzes zur Anwendung. Im Einklang mit dieser Lesart wird im Themenheft zu den Bildungsstandards u. a. für die Kompetenzbereiche Rechtschreiben dementsprechend auch vom Aufbau eines Grund- bzw. Modellwortschatzes gesprochen. Modellwörter sind in den Erläuterungen zu den Bildungsstandards frequente Wörter, die die Grundlage für die Ausbildung von Rechtschreibstrategien bilden können (Prcha, 2014, S. 16).

Die drei Teildimensionen zeichnen vor diesem Hintergrund offensichtlich einen Entwicklungsprozess ab, der auf implizitem Lernen beruht: Aufbauend auf der Fähigkeit, einzelne Modellwörter (automatisiert) zu schreiben (Teildimension 1) wird der Schüler dazu befähigt, Regeln aus dem Schriftsystem abzuleiten und diese Regeln dann auf neue und unbekannte Wörter anzuwenden (Teildimension 2). Mit dem Einsatz von Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken (Teildimension 3) ist schließlich die Fertigkeit angesprochen, Wörter zu schreiben, die mithilfe der unter 1 und 2 genannten Teildimensionen Fertigkeiten nicht geschrieben werden können. Diese Interpretation ist auf den ersten Blick naheliegend, wenn man die Reihenfolge, in der die einzelnen Kompetenzen in den BIST 4 angeführt werden, betrachtet. Die Reihenfolge der taxativen Aufzählung der Teilkompetenzen der BIST 8 ist dann allerdings anders: Als erste Kompetenz (Kompetenz Nr. 50) wird die regelhafte Schreibung genannt, erst an zweiter Stelle (Kompetenz Nr. 51) folgt die Beherrschung des Grundwortschatzes. Dies lässt den Schluss zu, dass die einzelnen Teildimensionen in den Bildungsstandards nicht als Stufen einer Entwicklung zu lesen sind.

## Operationalisierung der Teilkompetenzen – Analysen von Musteraufgaben

Aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive besonders interessant ist nun, was diese Dreigliedrigkeit des Konstrukts für die Vermessung der Rechtschreibkompetenz effektiv bedeutet und wie diese Dreigliedrigkeit operationalisiert wird, also in konkrete Testaufgaben überführt wird. Ein zentrales Gütekriterium bei der Erstellung von Testaufgaben zu Kompetenzkonstrukten ist die Validität der Messaufgaben.

Testaufgaben sind dann valide, wenn sie tatsächlich jene Kompetenz messen, die in der Testung überprüft werden soll. Die Validierung von Testkonstrukten erfolgt grundsätzlich nicht nur über die empirische Messung, sondern über Expertenurteile (Jarsinski, 2014, S. 44). In den Beschreibungen der österreichischen Bildungsstandards sind keine Aussagen über die Validierung des Testkonstrukts zu finden. Auch über die Erstellung und Auswahl der Testaufgaben, die auf der Grundlage der Kompetenzmodellierung erfolgen sollte (ebd.), gibt es in den Handreichungen zu den Bildungsstandards keine detaillierten Angaben.

Im Folgenden wird deshalb versucht, mithilfe der Beschreibungen der einzelnen Dimensionen zu den BIST 4 sowie – sofern vorhanden – mithilfe freigegebener Items sowohl bei den BIST 4 als bei den BIST 8 die Operationalisierung und die damit verbundenen Probleme zu rekonstruieren. Die folgenden Analysen der freigegebenen Musteraufgaben sind jeweils vor dem folgenden Hintergrund zu beurteilen: Freigegebene Items großer Vergleichsstudien können nicht unmittelbar mit dem eigentlichen Aufgabenpool großer Vergleichsstudien gleichgesetzt werden, da sich unter den freigegebenen Items auch Aufgaben befinden können, die gerade aufgrund von Qualitätsmängeln nicht in den Aufgabenpool aufgenommen wurden. Ebenfalls zu bedenken ist, dass diese Aufgaben den Status quo vergangener Testungen abbilden und damit nicht zwingend den Aufgabenformaten aktueller Erhebungen entsprechen.

## Musteraufgaben zu Dimension 1: Normgerechte Schreibung des Grundwortschatzes

Als konkrete Kompetenzen, über die die Schüler/innen in der Teildimension 1 verfügen sollen, werden in den BIST 4 genannt: „Die Schülerinnen und Schüler können

- einen begrenzten Schreibwortschatz in ihren Sätzen und Texten normgerecht anwenden,
- beim Ab- und Aufschreiben orthografische Regelmäßigkeiten erfassen“ (BIFIE, 2014, S. 30).

Die erste Teilkompetenz benennt tatsächlich das, was in dieser Rechtschreibdimension zu erwarten ist, nämlich die Fertigkeit, Wörter normgerecht zu schreiben. Schon die zweite Teilkompetenz geht aber über diese Fertigkeit hinaus, wenn es darum geht, dass Schüler/innen in der Lage sind, Regelmäßigkeiten zu erfassen. Für die BIST 8 liegt für die Teildimension 1 die folgende freigegebene Musteraufgabe vor:

### Welches Wort fehlt?

Ihre Freundinnen sagen, dass Anna alles andere als \_\_\_\_\_ ist.

*Kreuze an.*

- geitsig
- geizzig
- geitzig
- geizig

(BIFIE, 2017, S. 19)

Die Aufgabe wird in den Begleitmaterialien wie folgt kommentiert: „Schüler/innen, die diese Testaufgabe lösen, beherrschen die Rechtschreibung des Grundwortschatzes bzw. den Umgang mit Konsonanten nach Diphthongen“ (ebd.). Aus diesem Kommentar wird klar, dass mit dieser Aufgabe gleich zwei Ebenen der Kompetenz abgeprüft werden sollen: Einerseits wie zu erwarten tatsächlich die Teildimension 1, also die Fertigkeit, Wörter des Grundwortschatzes mehr oder weniger ohne Bezug auf irgendwelche Regeln zu schreiben. Gleichzeitig wird im Kommentar zur Aufgabe aber auch die Teildimension 2, nämlich die Fertigkeit, eine Regel anzuwenden, angesprochen. Die Aufgabe soll also auch Aufschluss darüber geben, ob Schüler/innen in der Lage sind, eine Regel an-

zuwenden. Unklar bleibt allerdings, wie das durch ein solches Aufgabenformat überprüft werden soll. Wenn Schüler/innen die richtige Antwort ankreuzen, ist das ohne Erläuterung, wie sie zur Antwort gelangt sind, nicht zu beurteilen.

Wenn man die Aufgabe nun aus einer orthographischen Perspektive etwas genauer betrachtet, zeigt sich, dass auch bezüglich der Beherrschung von Regeln gleich mehrere Aspekte überprüft werden. Die Schreibung des Wortes *geizig* ist orthographisch aus mehreren Gründen interessant, in der Aufgabe geht es allerdings ausschließlich um die Verschriftung der Affrikate /ts/: Das deutsche Schriftsystem bietet (ohne Berücksichtigung abgeleiteter Schreibungen) mehrere Möglichkeiten für die Verschriftung dieses Lautes an – die Grundbeziehung ist allerdings /ts/ → <z> (Duden, 2016, S. 70, Nerius, 2007, S. 119). Diese Regel gilt immer dann, wenn die Affrikate in nativen deutschen Wörtern im Silbenset auftritt. Wir schreiben dementsprechend also <Zoo>, <zusammen>, <anziehen>, <derzeit> etc. In der Coda monosyllabischer Wörter, also am Silbendrand, gilt hingegen /ts/ → <ts>, wir schreiben dementsprechend <stets> (sofern die Schreibung nicht mithilfe des morphematischen Prinzips erklärt werden kann wie in <reizen> → <Reiz>). In *geizig* steht die Affrikate am Silbenanfangsrand und folgerichtig wird *geizig* mit dem Monographem verschriftet, nicht mit dem Bigraphem.

Abgefragt wird in der Aufgabe zunächst einmal eine Regel, die auf der phonematischen Ebene zu verorten ist – es geht hier noch nicht zwingend um die Verdoppelung der Konsonantenbuchstaben. Auf einer zweiten Ebene geht es aber tatsächlich auch darum, ob und wie das Graphem für die Affrikate /ts/ verdoppelt werden kann. Vorgeschlagen werden zwei Schreibungen, einmal <zz> und einmal <tz>. Mit <zz> wird eine Graphemkombination vorgegeben, die es in nativen deutschen Wörtern so nicht gibt (Duden, 2016, S. 78, Nerius, 2007, S. 119). Die Graphemverdoppelung <zz> findet sich ausschließlich in Fremdwörtern wie bei-

spielsweise <Pizza> oder <Bajazzo>, in nativen Wörtern gilt für die Graphemverdoppelung <zz> → <tz>. Diese Schreibung ist nur im Silbengelenk möglich – in einem Wort wie *geizig* steht das Graphem nach einem Diphthong, die Schreibung wird dadurch also blockiert.

Wenn jemand die Aufgabe richtig löst, haben wir also gleich mehrere Möglichkeiten der Interpretation:

- Der Schüler kennt die Schreibung, weil das Wort Teil des Grundwortschatzes ist.
- Der Schüler kommt auf die richtige Schreibung, weil er weiß, dass nach einem Diphthong kein Silbengelenk auftreten kann (oder allgemeiner: dass nach einem Diphthong keine Verdoppelung von Konsonantenbuchstaben möglich ist). Er schließt dadurch die Schreibungen <geitzig> und <geizzig> aus (<geizzig> eventuell zusätzlich aus dem Grund, dass er weiß, dass <zz> in nativen deutschen Wörtern nicht vorkommt) ...
- ... und er erkennt zusätzlich, dass die Affrikate /ts/ im vorgegebenen Wort im Silbenanfangsrand steht. Unter Rückgriff auf die phonematische Regel, wonach /ts/ im Silbenanlaut ausschließlich als <z> verschriftet werden kann, wählt er die Schreibung <geizig> (statt <geitzig>).

Ob und welche Regelung der Verdoppelung von Konsonantenbuchstaben der Schüler nun erfasst hat, muss aufgrund der Verquickung der unterschiedlichen orthographischen Ebenen in dieser Aufgabe allerdings unklar bleiben.

### Musteraufgaben zu Dimension 2: Anwendung von Regeln

In den BIST 4 wird die Teildimension 2, „Regelungen für normgerechtes Schreiben kennen und anwenden“, durch die folgenden zu erwerbenden Teilkompetenzen ausdifferenziert: „Die SchülerInnen und Schüler...

- kennen die wichtigsten Regeln der Rechtschreibung und können sie anwenden,
- können ihr erworbenes Sprach- und Regelwissen für normgerechtes Schreiben und zur Überarbeitung ihrer Schreibprodukte nutzen“ (BIFIE, 2014, S. 30).

Bei genauer Betrachtung werden hier nicht zwei, sondern drei unterschiedliche Fertigkeiten angesprochen: Erstens die Kenntnis der Regel, zweitens die Regelanwendung beim Schreiben und drittens die Anwendung der Regel bei der Überarbeitung von Texten. Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, als die Fertigkeit, eine Regel auf ein zu schreibendes Wort anzuwenden, nicht gleichzusetzen ist mit der Fertigkeit, ein selbst geschriebenes Wort zu korrigieren. Die Korrektur eines selbst geschriebenen Textes erfordert die Fähigkeit der Schreibenden, sich vom eigenen Text zu distanzieren und den Text als fremdes Objekt zu betrachten. Die freigegebene Musteraufgabe aus den BIST 4 zu dieser zweiten Dimension sieht wie folgt aus:

**Welches Wort fehlt?**  
 Der Hund meiner Nachbarin ..... Wuffi .

*Kreuze an:*

- heißd
- heist
- heisst
- heißt

*(BIFIE 2015, S. 15)*

Der Kommentar zur Musteraufgabe lautet: „Schülerinnen und Schüler, die diese Testaufgabe lösen können, erkennen die normgerechte Schreibung des fehlenden Wortes. Bei dem Lösungswort ‚heißt‘ handelt es sich um ein häufig gebrauchtes Wort, was sich in der hohen Lösungshäufigkeit widerspiegelt“ (ebd.).

Obwohl diese Aufgabe im Vergleich zur ersten Aufgabe andere Teilkompetenzen überprüfen soll, weist sie bei genauerer Betrachtung eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit der Aufgabe zur Schreibung von *geizig* auf:

1. Bei *heißen* handelt es sich – wie im Kommentar erwähnt – um ein hochfrequentes Wort. Auch wenn bisher keine gesicherten Ergebnisse zur Gebrauchshäufigkeit einzelner Wörter in Schülerkorpora vorliegen (Blatt et al., 2016, S. 60), ist davon auszugehen, dass *heißen* auch im Schülerwortschatz sogar frequenter ist als *geizig*.

2. Ähnlich wie bei der Aufgabe zu *geizig* werden darüber hinaus auch bei dieser Aufgabe mehrere orthographische Prinzipien wirksam: Gefragt wird zum einen nach der s-Schreibung in der Grundform *heißen*. Hier greift ganz regelhaft das phonematische Prinzip, wonach stimmloses, intervokalisches /s/ nach gespanntem Vokal oder Diphthong als <ß> kodiert wird (Duden, 2016, S. 84). Ferner wird offensichtlich danach gefragt, ob der Schüler/ die Schülerin das morphematische Prinzip beherrscht und weiß, dass es Wörter gibt, die aufgrund der Auslautverhärtung zwar mit <d> geschrieben, aber mit /t/ gesprochen werden. Die Anwendung dieser Regel wird interessanterweise indirekt überprüft, weil hier eine übergeneralisierte Form abgefragt wird (z. B. durch Analogiebildung zu *Jagd*, dessen Schreibung mit dem morphematischen Prinzip durch Rückgriff auf *Jagden* erklärt werden kann). Die Aufgabe ist in dieser Hinsicht weniger anspruchsvoll als die Aufgabe der Schreibung von *geizig*, was bei einer Aufgabe für die BIST 4 im Vergleich zu einer Aufgabe für die BIST 8 auch zu erwarten ist. Es überrascht allerdings, dass Aufgaben, die offensichtlich unterschiedliche Dimensionen von Rechtschreibkompetenz überprüfen sollen, gleich konzipiert sind.

Als eine Aufgabe, bei der aus dem Kommentar hervorgeht, dass explizit die Fähigkeit, eine Regel anzuwenden, überprüft wird, wird in den BIST 4 die folgende angeführt:

**m oder mm?**  
 Welches Wort schreibt man mit **mm**?

*Kreuze für jedes Wort an, ob es ein mm braucht oder nicht.*

	ja	nein
ste___en		
ko___en		
ja___ern		
hu___peln		

*(BIFIE, 2015a, S. 17)*

Die Aufgabe wird folgendermaßen kommentiert: „Schülerinnen und Schüler, die diese Testauf-



gabe lösen können, verfügen über ein Recht-schreibbewusstsein bezüglich einfacher und doppelter Konsonanten. Sie aktivieren eine Strategie (z. B. Silbentrennung), um jedes einzelne Testwort im Hinblick auf die korrekte Schreibung zu überprüfen“ (ebd.).

Ähnlich wie in den Aufgaben, die der Teildimension 1 zuzurechnen sind, die dann in den Kommentaren auch Fertigkeiten der Teildimension 2 aufnehmen, wird bei dieser Aufgabe interessanterweise nicht nur auf die Anwendung von Regeln, sondern auch auf den Einsatz einer Rechtschreibstrategie verwiesen; also auf eine Fertigkeit, die der Teildimension 3 der Rechtschreibkompetenz zuzurechnen wäre.

Unabhängig davon stellt sich die Frage, ob mit einer solchen Aufgabe überprüft werden kann, ob die getesteten Schüler/innen über Rechtschreibstrategien verfügen. Auch bei diesem Aufgabenformat wissen wir letztlich nämlich nicht, wie die Schüler/innen zur Schreibung kommen. Im schlechtesten Fall erfolgt die Zuordnung willkürlich – im besten Fall kennen die Schreiber/innen die Regel der Verdoppelung von Konsonantenbuchstaben und sind in der Lage, diese umzusetzen. Ob sie dabei eine zusätzliche Strategie anwenden und ob diese Strategien überhaupt geeignet dazu sind, die Aufgabe zu lösen (wie die im Kommentar genannte Silbentrennung), ist nicht zu eruieren. Betrachten wir deshalb abschließend exemplarisch Musteraufgaben, die explizit der Teildimension 3, also dem Einsatz von Rechtschreibstrategien, zugeordnet sind.

#### **Musteraufgaben zu Dimension 3: Einsatz von Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken**

Als Kompetenzen, die dieser dritten Dimension zuzurechnen sind, werden in den BIST 4 zunächst genannt:

- „Die Schülerinnen und Schüler
- können das Mitsprechen beim Schreiben bewusst einsetzen,
- können für das richtige Schreiben von Wörtern die Möglichkeit des Ableitens und Verlängerns nutzen“ (BIFIE, 2014, S. 30)

Abgesehen davon, dass das Mitsprechen je nach zu schreibendem Wort keine zielführende Strategie ist, stellen sich auch bei einer der Musteraufgaben zur Überprüfung der Fertigkeit des Ableitens und Verlängerns, die im Folgenden abgedruckt ist, eine Reihe von Fragen:

**eu oder äu**  
Welches Wort schreibt man mit **eu**?

*Kreuze bei jedem Wort an, ob es ein eu braucht oder nicht.*

	ja	nein
Z___ge		
Kr___ter		
L___fer		
s___fzen		

*(BIFIE, 2015a, S. 16)*

Die Aufgabe wird folgendermaßen kommentiert: „Schülerinnen und Schüler, die diese Testaufgabe lösen können, erkennen die Möglichkeit des Ableitens der Wörter (*Kraut* –) *Kräuter* und (*laufen* –) *Läufer* und können somit per Ausschlussverfahren die richtigen Antworten (Wörter mit eu: *Zeuge*, *seufzen*) ermitteln“ (ebd.).

Das Format der Aufgabe ist mit der Aufgabe zur Verdoppelung der Konsonantenbuchstaben zu vergleichen: Auch aus den Antworten zu dieser Aufgabe geht nicht hervor, ob die Schreibenden die einzelnen Schreibungen tatsächlich auf die Grundform zurückführen oder ob andere Gründe für die Auswahl der richtigen Schreibung verantwortlich sind.

Als weitere Kompetenzen werden in der Teildimension 3 der BIST 4 genannt: Die Schülerinnen und Schüler

- „verfügen über angemessene Nachschlage-techniken,
- entdecken Regelmäßigkeiten der Rechtschreibung und können sie verbalisieren bzw. kommentieren,
- erkennen Unsicherheiten beim Rechtschreiben und können für normgerechtes Schreiben Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken anwenden“ (BIFIE, 2014, S. 30).

Zu den zwei zuletzt genannten Kompetenzen gibt es in den freigegebenen Items zur BIST 8 zwei Musteraufgaben, eine leichtere und eine schwierigere. Die leichtere Aufgabe sieht wie folgt aus:

**An welchen Stellen darf das Wort „Papyrusrolle“ getrennt werden?**  
Überprüfe mithilfe des Wörterbuchauszugs.

Kreuze an.

- Pa/pyr/us/rol/le
- Pap/yrus/rol/le
- Pap/yrus/ro/lle
- Pa/py/rus/rol/le

[Es folgt ein Auszug aus dem Österreichischen Wörterbuch vom Lemma *papperlapapp* bis zum Lemma *parallelisieren*].

(BIFIE, 2017, S. 18)

Die Aufgabe besteht also darin, das entsprechende Wort im Wörterbucheintrag zu finden. Hierfür muss der Schüler oder die Schülerin erstens das Alphabet kennen und das Prinzip der alphabetischen Ordnung im Wörterbuch kennen und anwenden können. Für die Beantwortung der Frage selbst muss er oder sie zweitens wissen, dass ein senkrechter Strich im Wörterbucheintrag einem Schrägstrich in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten entspricht. Erstaunlich ist allerdings, dass für die Überprüfung dieser Fertigkeit ein Wort wie *Papyrus* gewählt wird, das nicht den orthographischen Prinzipien nativer deutscher Wörter entspricht. Als „schwierig“ wird in den BIST 8 die unten stehende Musteraufgabe gekennzeichnet (siehe Abb. 1).

Im Vergleich zur ersten Aufgabe zur Nutzung eines Wörterbuchs ist diese Aufgabe aus den folgenden Gründen anspruchsvoller:

Abbildung 1: Aufgabe zur Verwendung eines Wörterbuchauszugs aus den BIST 8 (BIFIE, 2015b, S. 30) Quelle: Duden. Das große österreichische Schulwörterbuch. (2008). Mannheim: Duden.

**Welche Sätze sind korrekt geschrieben? Kontrolliere mithilfe des Wörterbuchauszugs das Wort „LEID“**  
Kreuze bei jedem Satz an, ob er richtig oder falsch geschrieben ist.

	ja	nein
Trotz seiner Fehler tut er mir Leid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hab nie jemandem etwas zu leid getan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leidtragenden in Krisen sind oft die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sind es leid, uns deine Vorwürfe anzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Leier – leiten**

leid/Leid	Kleinschreibung in Verbindung mit »sein« und »werden« TK 70:
<b>Großschreibung:</b> - das Leid, des Leid[e]s - geteiltes Leid ist halbes Leid - jmdm. sein Leid klagen - [sich] ein Leid, verurteil Leid[s] (an) tun - ihr soll kein Leid, verurteil Leid[s] geschehen - [in] Freud und Leid - schweres Leid [um jmdn.] tragen, erdulden	- leid sein, leid werden - ich bin es leid, das immer wieder zu hören - meine zornige Äußerung ist mir leid (tut mir leid) - es sich nicht leid sein lassen
<b>Schreibung in Verbindung mit »tun«:</b> - leidtun; es tut mir leid; es wird ihm noch leidtun	<b>Schreibung in Verbindung mit »tragend«:</b> - die leidtragende Zivilbevölkerung - die Leidtragenden sind die Kinder
<b>Groß- und Getrenntschreibung od. Klein- und Zusammenschreibung:</b> - jmdm. etwas zuleid, zuleide od. zu Leid, zu Leide tun TK 63	

1. In einem ersten Schritt müssen die Schüler/innen erkennen, dass die orthographischen Informationen zu *leid/Leid* im unten abgedruckten Kasten und nicht in der Wortliste des Wörterbuchs zu finden sind (wobei in der Wortliste und dem Lemmaeintrag der Hinweis auf den Kasten fehlt).

2. Sie müssen in einem zweiten Schritt erkennen, dass die Groß- und Kleinschreibung je nach Kontext variiert – sie dürfen also nicht den ersten Eintrag als Referenzsatz wählen.

3. In einem dritten Schritt müssen sie in der Lage sein, die vorgegebenen Beispielsätze einem konkreten Eintrag im Wörterbuch zuzuordnen. Hierzu müssen sie die vorgegebenen flektierten Wortformen auf die Infinitivformen zurückführen, um den Beispielsatz dem passenden Eintrag im Wörterbuch zuzuordnen. Das wird in dieser Aufgabe auch verlangt, al-

ledings nur teilweise: Eine tatsächliche Rückführung auf die unflektierte Form ist im Satz *zu leid getan auf zuleid tun* notwendig. Auch beim Satz *Wir sind es leid* ist diese Rückführung notwendig, wobei im Wörterbuch nicht nur die Infinitivform *leid sein*, sondern auch die flektierte Form *ich bin es leid* zu finden ist. Interessanterweise wird im vorgegebenen Satz in der Aufgabe im Nebensatz jeweils ein Verb mit dem Stamm *hören* verwendet, was für die Schüler/innen ein zusätzlicher Hinweis für die Lösung der Aufgabe sein kann. Zur flektierten Form *er tut mir Leid* hingegen findet sich im Wörterbuch nicht nur die unflektierte Form *leidtun*, sondern auch der Beispielsatz *es tut mir leid* – hier variiert also nur das Pronomen (die Verbform ist formident). Auch der Satz *Die Leidtragenden in Krisen sind oft die Kinder* findet sich in nur leicht verkürzter Form identisch im Informationskasten.

Beide Wörterbuchaufgaben überprüfen tatsächlich die Kompetenz, einen sprachlichen Zweifelsfall zu lösen. Was durch die Aufgabe allerdings nicht überprüft wird, ist die Fähigkeit, eigenen Zweifel wahrzunehmen – also zu bemerken, in welchen Situationen beim Schreiben eine Unsicherheit besteht, wie das in den Deskriptoren zumindest für die BIST 4 gefordert ist.

#### **Musteraufgaben, die sich auf alle drei Teilkompetenzen gleichermaßen beziehen**

Neben den bisher analysierten Aufgaben, die jeweils als Operationalisierung einer Teildimension des Konstrukts Rechtschreibkompetenz in den Bildungsstandards dienen, gibt es in den BIST-Erhebungen ein weiteres, recht offenes Aufgabenformat.

Es handelt sich dabei um eine Art Lückendiktat, das hier abschließend kurz besprochen wird. Die Schüler/innen hören für die Lösung dieser Aufgabe einen gesprochenen Text, der von einer CD abgespielt wird, und ergänzen gleichzeitig den folgenden Lückentext:

#### **Du hörst jetzt drei Beispielsätze:**

*Schreib auf.*

Beispielsatz 1:

Steine haben \_\_\_\_\_ Formen.

Beispielsatz 2:

Die \_\_\_\_\_ leuchten \_\_\_\_\_.

Beispielsatz 3:

Im \_\_\_\_\_ die \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Die Diktatwörter sind

Beispielsatz 1: verschiedene

Beispielsatz 2: Sterne, hell

Beispielsatz 3: Topf, kocht, Gemüsesuppe

(BIFIE, 2015a, S. 18)

Dieses Aufgabenformat unterscheidet sich von all den anderen Formaten erstens dadurch, dass die Wörter nun nicht mehr in schriftlicher, sondern in gesprochener Form dargeboten werden.

Zweitens greifen bei den vorgegebenen Wörtern je nach Wortbestandteil jeweils unterschiedliche orthographische Prinzipien (z. B. bei *verschiedene*, bei dem die Verschriftung von /f/, /i:/ oder auch der Schwa-Laute gleichermaßen Schwierigkeiten bereiten kann).

Drittens wird im Unterschied zu den anderen Aufgaben hier u. a. auch die Groß- und Kleinschreibung abgefragt. Das Aufgabenformat ist aber insofern mit den anderen Aufgaben vergleichbar, als auch bei dieser Aufgabe letztlich unklar bleibt, wie die Schüler/innen zur Lösung kommen (über den holistischen Abruf von Wortbildern, über die Anwendung von Rechtschreibregeln oder über den Einsatz von Rechtschreibstrategien).

Bei diesem Aufgabentyp wäre im Vergleich zu den anderen Aufgabenformaten zwar eine Analyse nach den Kriterien der einzelnen orthographischen Prinzipien möglich, diese Teilergebnisse werden in den BIST-Ergebnissen aber nicht berichtet. Auch diese Aufgabe dient also letztlich der holistischen Testung des mehrdimensionalen Konstrukts.

### **Fazit: Wovon sprechen wir, wenn wir in den Bildungsstandards von Rechtschreibkompetenz sprechen?**

Wie gezeigt wurde, sind aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht bei der Interpretation von Ergebnissen der Bildungsstandardtests im Bereich der Rechtschreibkompetenz jeweils die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Das Konstrukt der Rechtschreibkompetenz, wie es in den österreichischen Bildungsstandards modelliert wird, fußt auf dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff. Rechtschreibkompetenz wird hier als mehrdimensionales Konstrukt entworfen, dessen Ausdifferenzierung in einzelne Teilkompetenzen eine Reihe von Fragen aufwirft. Unklar bleibt insbesondere, in welchem Verhältnis die drei Teildimensionen, die in den Beschreibungen der Bildungsstandards ausgewiesen sind, zueinander stehen. Konkret ist aus den Beschreibungen des Konstrukts nicht zu erkennen, wie und ob die Fertigkeit, ein Wort unter Rückgriff auf Regeln schreiben zu können, von der Fertigkeit, Wörter unter Rückgriff auf holistische Wortbilder schreiben zu können, abzugrenzen ist.
- Die analysierten Musteraufgaben lassen darauf schließen, dass sich diese konzeptionellen Unschärfen auch in der Operationalisierung niederschlagen. Aus dem Großteil der einzelnen Aufgaben geht nicht hervor, ob der Schreiber bei der Bewältigung der Aufgaben Regelwissen anwendet oder auf einem anderen Weg zur Lösung kommt – dies gilt insbesondere auch für Items, bei denen die Kommentare zu den einzelnen Aufgaben suggerieren, dass sie dazu dienen, die Anwendung von Regeln zu überprüfen.
- Problematisch ist die Operationalisierung des Konstrukts Rechtschreibkompetenz ferner aufgrund der Tatsache, dass zumindest in den analysierten Musteraufgaben immer mehrere orthographische Regeln greifen; unklar bleiben müsste deshalb selbst bei einer Detailanalyse der Aufgabenergebnisse auch, welche Bereiche der Orthographie die getesteten Schüler/innen beherrschen und welche nicht.

Testungen im Rahmen großer Vergleichsstudien haben grundsätzlich andere Ziele als Testungen für die Entwicklung individueller Fördermaßnahmen. Bildungsstandarderhebungen zielen in erster Linie darauf ab, den Outcome eines Bildungssystems zu beschreiben und zu beurteilen. Konkret bezogen auf die Erhebungsart der österreichischen Bildungsstandards im Bereich der Rechtschreibung ließe sich positiv formulieren: Ein Rechtschreiber, der die Rechtschreibung beherrscht, wird auch beim Testformat der österreichischen Bildungsstandards gut abschneiden. Er wird jede einzelne Aufgabe lösen können, indem er auf mindestens eine der in den Bildungsstandards explizit ausgewiesenen Teilkompetenzen zurückgreift. Der große Nachteil dieser Form der Testung ist hingegen: Wenn ein Schreiber bei den Bildungsstandards schlecht abschneidet, wissen wir nicht, woran das liegt. Wir können letztlich nur sagen, dass ein Schreiber, der beim Test schlecht abschneidet, die Rechtschreibung nicht in dem zu erwartenden Ausmaß beherrscht. Aus fachdidaktischer Perspektive meint „Rechtschreibkompetenz“ in den österreichischen Bildungsstandards also in erster Linie, dass der Schüler in der Lage ist, Wörter normgerecht zu schreiben. Auch wenn fragwürdig ist, warum das mehrdimensionale Konstrukt in den österreichischen Bildungsstandards offensichtlich eindimensional operationalisiert wird – aus einer rein outcome-orientierten Perspektive reicht dieser eine Wert, um globale Aussagen über den Outcome des Rechtschreibunterrichts zu machen. Für die Weiterentwicklung des Orthographieunterrichts brauchen wir aus fachdidaktischer Sicht allerdings andere Instrumente.

## Literatur

- Bartnitzky, H. (2008). *Deutschunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- BIFIE (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Zugriff am 07.02.2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST\\_Rueckmeldung\\_Broschuere\\_web\\_uk\\_100812.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf).
- BIFIE (2014). *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, Lesen, Schreiben, 4. Schulstufe*. Zugriff am 07.02.2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Handbuch\\_D4\\_150219.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Handbuch_D4_150219.pdf).
- BIFIE (2015a). *Freigegebene Items D4, 2015. Testaufgaben aus der Standardüberprüfung Deutsch, 2015, für die 4. Schulstufe*. Zugriff am 07-02-2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/07/BiSt\\_UE\\_D4\\_2015\\_Freigegebene-Items.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/07/BiSt_UE_D4_2015_Freigegebene-Items.pdf).
- BIFIE (2015b). *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe für Lehrkräfte*. Zugriff am 07.02.2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Handbuch\\_D8\\_20160404.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Handbuch_D8_20160404.pdf).
- BIFIE (2016). *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Zugriff am 07.02.2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Konstruktbeschreibung\\_D8\\_170302.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf).
- BIFIE (2017). *Freigegebene Items: Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe*. Zugriff am 07.02.2019 [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/Freigegebene-Items\\_D8\\_2016\\_web.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/Freigegebene-Items_D8_2016_web.pdf).
- Blatt, I., Prosch, A., & Frahm, S. (2016). *Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Längsschnittstudie "Nationales Bildungspanel": Studiendesign und -ergebnisse*. In B. Mesch & C. Noack (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie* (S. 53–72). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Chomsky, N. (1967). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Duden (2016). *Duden – die Grammatik*. (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Mannheim: Duden.
- Fuhrhop, N., & Müller, A. (2010). *Schriftstrukturen entdecken*. In *Praxis Deutsch 221*, 4–13.
- Hinney, G. (2011). *Was ist Rechtschreibkompetenz?* In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 191–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jarsinski, S. (2014). *Quantitative Datenanalyse zur längsschnittlichen Erfassung der Rechtschreibkompetenz in NEPS unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzstruktur und der Einflussfaktoren* (Dissertation). Universitätsbibliothek Dortmund, Dortmund.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014). *SLRT-II: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT) (2., korrigierte Auflage mit erweiterten Normen)*. Bern: Huber Hogrefe.
- Nerius, D. (2007). *Deutsche Orthographie* (Bearbeitet von Renate Baudusch et al. 4., neu bearb. Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Prcha, I. (2014). *Die Kompetenzbereiche Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung und Rechtschreiben*. In BIFIE (Hrsg.), *Standards. Themenheft für die Kompetenzbereiche "Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung" und "Rechtschreiben": Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II* (S. 5–20). Graz: Leykam.
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.