

Rechtschreibleistungen heute: Haben die Schulen wirklich versagt?

„Studien belegen: Deutsche Grundschüler schreiben immer schlechter, beherrschen nicht mehr die Orthografie, die Hälfte der Drittklässler erfüllt nicht einmal mehr die Mindeststandards, die die Kultusministerkonferenz für die Rechtschreibung formuliert hat. Diese Kinder können lediglich so schreiben, wie sie sprechen, und das ist ein Problem. Ursache für dieses Problem ist wiederum eine Methode, die in der Primarstufe an vielen Schulen und in vielen Bundesländern dominiert, es geht um das Schreiben nach der Phonetik.“

Mit diesen steilen Thesen fasst der SWR einen AULA-Vortrag¹ von Heike Schmoll zu den Rechtschreibleistungen von Schüler*innen in Baden-Württemberg und zum Rechtschreibunterricht an unseren Schulen zusammen. Leider kein sehr hilfreicher Beitrag, denn die empirischen Befunde sind unzureichend recherchiert, einseitig dargestellt und in den Folgerungen überinterpretiert. Im Einzelnen geht es um folgende Fragen:

1. Wie groß sind die Probleme mit den Rechtschreibleistungen tatsächlich?

Unstrittig ist: Es gibt - wie schon immer und wie auch in anderen Fächern - zu viele Schüler*innen, die die Anforderungen für Beruf und Alltag nicht zureichend beherrschen. Wie groß der Anteil eingeschätzt wird, variiert stark zwischen verschiedenen Studien und ihren Interpretationen. Er hängt davon ab, welche Kompetenzen (z. B. Fehler finden oder Wörter schreiben) in welcher Aufgabenform (z. B. freier Text vs. Diktat) mit welchem Wortmaterial (Gebrauchswortschatz vs. Schwierigkeitshäufung) auf welcher Altersstufe (Grundschule vs. Ende der Pflichtschulzeit) überprüft werden. Außerdem hängt die „quantitative Dramatik“ davon ab, welche Maßstäbe man anlegt und wie der Fehleranteil berechnet wird (höher bei Auszählung falscher Wörter vs. falscher Grapheme).

¹ <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/rechtschreibung-in-der-grundschule/-/id=660374/did=17800876/nid=660374/c0a87z/>

So kommt etwa Prof'in Petra Stanat, die Direktorin des Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin, das VerA und die Ländervergleiche verantwortet, anders als Schmoll, zu dem Schluss, dass der Anteil derjenigen, die nicht einmal die Mindeststandards erfüllten, vergleichsweise gering sei: In der Vergleichsstudie 2009 habe diese Quote selbst in Berlin unter 5% gelegen, bei Grundschüler*innen 2011 deutschlandweit bei 12-13% Prozent. „Das ist nicht so schlecht“, urteilt Stanat².

Schon die erste Frage lässt sich also nicht so eindeutig beantworten, wie Schmoll mit Bezug auf VerA8 2016 suggeriert.

2. Sind die Rechtschreibleistungen wirklich schlechter als früher?

Ob es tatsächlich einen Rechtschreibverfall gibt, bezeichnet etwa der Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung, Prof. Becker-Mrotzek, als „eine müßige Frage. Sie lässt sich nur schwer beantworten, weil sich die Bedingungen des Schreibens in den letzten 100 Jahren so stark verändert haben, dass hier eigentlich Äpfel mit Birnen verglichen werden.“³ Soweit es überhaupt einigermaßen seriöse Studien gebe, zeigen sie eher „die Tendenz, dass die Rechtschreibleistungen nicht schlechter geworden sind.“⁴ Auch die Befunde in unserem Überblick über 16 Vergleichsuntersuchungen seit dem 2. Weltkrieg weisen je nach Zeitraum, Altersgruppe, Aufgabe usw. Veränderungen in unterschiedliche Richtungen - sie zeigen jedenfalls keine eindeutige Verfallstendenz⁵. So trägt auch die vom SPIEGEL hoch gejubelte Siegener Studie von Steinig ihre viel zitierten Folgerungen über eine Abnahme der Rechtschreibleistungen wegen erheblicher forschungsmethodischer Schwächen nicht.

Größere und methodisch verlässlichere Untersuchungen gibt es erst aus den letzten 10, 15 Jahren. Nach den Ergebnissen der bundesweit verbreiteten Hamburger Schreibprobe haben sich die Rechtschreibleistungen auf der Sekundarstufe zwischen 2002 und 2012 kaum verändert - und im Grundschulbereich sogar verbessert⁶, wie auch die internationale Grundschulstudie IGLU für die Jahre 2001-2006 bestätigt⁷.

² www.tagesspiegel.de/wissen/streit-um-orthographie-von-schuelern-schlechte-rechtschreibung-weil-zu-wenig-gelesen-wird/13988146.html

³ <https://causa.tagesspiegel.de/die-rechtschreibung-ist-ein-ausgesprochen-nuetzliches-werkzeug.html>

⁴ ebda.

⁵ file:///C:/Users/HB/Dropbox/Public/brue.13.rs_leistungen.verfall.TAB_synopse.131014.pdf

⁶ May, P. (2013): HSP 1 - 10. Hamburger Schreib-Probe. Manual / Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen Neustandardisierung 2012. Verlag für Pädagogische Medien/ Klett: Stuttgart, S. 5

⁷ <file:///C:/Users/HB/AppData/Local/Temp/Valtin-Voss-IGLU-Rechtschreibunterricht-2010.pdf>

Eine Untersuchung von schriftsprachlichen Leistungen Erwachsener (leo.) zeigt überdies, dass ältere Erwachsene orthographisch nicht sicherer sind als jüngere⁸. Plausibler als Schmolls Verfallsklage ist deshalb die These, dass heute schriftsprachliche Kompetenzen von mehr Menschen häufiger und auf einem höheren Niveau erwartet werden. Berücksichtigt man zusätzlich die hohen Quoten von Analphabet*innen und Legastheniker*innen, die die Grundschule in den 1950er, 1960er und 1970er besucht haben, erscheint es riskant, heute beobachtete Unzulänglichkeiten dadurch überwinden zu wollen, dass man auf Methoden aus einer angeblich so viel besseren Vergangenheit zurückgreift. Wir brauchen im Gegenteil einen breiter angelegten und anspruchsvolleren Unterricht im Lesen und Schreiben.

3. Ist an den wahrgenommenen Problemen eine bestimmte Lehrmethode schuld?

Schmoll behauptet, die „meisten der heutigen Achtklässler“ hätten „Lesen und Schreiben nach einer bizarren Methode gelernt“ (S. 3). Da sie an anderer Stelle ausdrücklich Jürgen Reichen erwähnt, ist zunächst einmal klarzustellen, dass dessen Lehrwerk „Lesen durch Schreiben“ nach Angaben des Verlags selbst in Hochzeiten nicht mehr als 1% Marktanteil hatte. Beobachtete Probleme dann dieser Methode anzulasten ist, schon mutig. Zumal die Kinder beim Verschriften der Lautfolge genau das üben, was Schmoll mit Bezug auf Schröder an anderer Stelle als angeblich fehlend einfordert (S. 7): eine systematische analytisch-synthetische Durchgliederung der Wörter. Außerdem haben die Autor*innen das Konzept „Lesen durch Schreiben“ inzwischen weiterentwickelt⁹.

Im Übrigen ist die Bedeutung des „Schreibens nach Gehör“ (eigentlich: nach der eigenen Artikulation) für die Rechtschreibentwicklung inzwischen auch empirisch belegt¹⁰. Die Rolle, die es in den anderen didaktischen Konzepten spielt, die in 99% der Klassen eingesetzt werden, ist sehr unterschiedlich und entspricht nur in Ausnahmefällen der Karikatur, die Schmoll auf den S. 3 bis 5 zeichnet. Die von Schmoll fälschlich dem Reichen-Ansatz zugerechnete Didaktik-Professorin Erika Brinkmann von der PH Schwäbisch Gmünd fordert z. B.: „**Von Beginn an** strukturiert das Zusammenspiel der vier zentralen Lernbereiche *Werkzeuge zum Lesen und*

⁸ Grotluschen, A./ Riekmann, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Waxmann: Münster, S. 24-25.

⁹ vgl. Wiemer, I./ Hüttenberger, M. (2015): Lesen durch Schreiben - Die Reichen-Methode. In: Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion - Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt, S. 135-144.

¹⁰ www.grundschulverband.de/fileadmin/Wiss_Beitraege/Forschung_bri_brg140_rsu_aneignung.pdf, S. 168f,

*Schreiben, Freies Schreiben, Lesen sowie **Rechtschreiben** lernen den Unterricht.*¹¹ (meine Hervorh.). Entsprechend werden – nicht nur in ihrem Konzept – die Kindertexte beispielsweise in „Erwachsenen“- oder „Buch“-Schrift übersetzt, sammeln die Kinder eigene Wörter in orthographisch korrekter Form und gibt es weitere Aktivitäten, die schrittweise zur Rechtschreibung überleiten. Das lautorientierte Schreiben für spätere Rechtschreibschwierigkeiten verantwortlich machen zu können, setzt aber voraus, dass es tatsächlich den Unterricht in der Breite dominiert, wie Schmoll unterstellt. Für diese Annahme fehlt allerdings Schmoll jeder Beleg, wie sie eine Seite später selbst schreibt: „Keines der 16 Bundesländer weiß, nach welcher Methode welche Schule und welcher Lehrer unterrichten. Niemand überschaut noch die Vielzahl der Verfahren...“ (S. 9). Wer z. B. in Baden-Württemberg Studierende in Praktika begleitet, wird erstaunt sein, in wie hohem Maße Diktate und Sprachbücher mit „Rechtschreib(!)regeln“ wie „Steht ein -h- nach einem Selbstlaut, wird dieser lang gesprochen“ den Unterricht immer noch prägen (so dass dann Schüler*innen folgern, man müsse im Regelfall nach Langvokal ein Dehnungs-h setzen – obwohl dieses in der deutschen Orthographie die Ausnahme darstellt...).

Angesichts der Unklarheiten über die Verbreitung verschiedener Methoden (bzw. ihrer Kombinationen) erscheint es vermessen, einzelne von ihnen für beobachtete Probleme verantwortlich zu machen – zumal Schmoll, wenn auch nur indirekt (S. 7), selbst eine plausible Alternativerklärung liefert: die Reduktion der Stundenzahlen für den Deutschunterricht in den vergangenen 50 Jahren.

Aber da sind ja noch die Methodenvergleiche, auf die sich Schmoll bezieht. Ihre zutreffende erste Einschätzung, die Befundlage sei „ziemlich komplex“ (S. 5) sollte zwar zur Vorsicht mahnen, aber dann kommt sie doch zu einem eindeutigen Urteil über die Methode „Lesen durch Schreiben“, die angeblich zu deutlich schlechteren Rechtschreibleistungen führe (ebda.). Dabei gibt es auch bei diesen Methodenvergleichen erhebliche forschungsmethodische Probleme: In welchem Stichproben (z. B. auf welcher Jahrgangsstufe) vergleicht man die Leistungen, mit welchen Aufgaben, nach welchen Kriterien? Je nachdem fallen die Ergebnisse unterschiedlich aus – vor allem auch, weil sich der tatsächlich untersuchte Unterricht oft nicht trennscharf Konzepten wie „Lesen durch Schreiben“, „lautorientiertes Schreiben“, „Fibellehrgang“ zuordnen lässt. Anders gesagt: Dasselbe Konzept wird in der Praxis von verschiedenen Lehrer*innen unterschiedlich umgesetzt. Kein Wunder, dass der Hauptbefund aller Untersuchungen ist: Die

¹¹ Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt, S. 47.

Durchschnittsleistungen verschiedener Methoden unterschieden sich weniger als die Realisationen derselben Methode durch verschiedene Lehrer*innen¹². Insofern ist auch die von Schmoll zitierte Forderung von Valtin „Lesen durch Schreiben muss verboten werden“ unsinnig: Es gibt eben viele Lehrer*innen, die mit dieser Methode wesentlich erfolgreicher arbeiten als ihre Kolleg*innen, die einen traditionellen Lehrgang nutzen - und umgekehrt. Entscheidend sind die Kompetenz der Lehrerin und die Art, wie das lautorientierte Schreiben in den Unterricht eingebettet wird. Bleibt die Frage nach den Lernchancen der von Schmoll sogenannten „bildungsfernen Schichten“ (S. 7). Sie zitiert die Berliner Längsschnittstudie „BeLesen“, die angeblich ergeben habe, „dass Migrantenkinder mit Reichens Methode die Rechtschreibung deutlich schlechter lernen“ (S. 9). In der Presse sind die Autor*innen der Studie in der Tat mit solchen Generalisierungen zitiert worden. Nimmt man sich allerdings den Forschungsbericht selbst vor, fallen die Ergebnisse differenzierter aus¹³, und auch die Zusammenfassung der Studie liest sich anders: „Varianz- und regressionsanalytisch lassen sich nur geringe Effekte hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer und pädagogischer Orientierungen des Anfangsunterrichts ausmachen. Tendenziell günstigere Lernergebnisse lassen sich für lehrgangsnahen Formen des Rechtschreibunterrichts und für eher spracherfahrungsorientierte Formen des Leseunterrichts ausweisen.“¹⁴ Und ergänzend schreibt die Hauptautorin: „Insgesamt gesehen sind die Methodeneffekte aber grundsätzlich gering und erreichen erst im 3. Schuljahr Signifikanzniveau ... Andererseits zeigen unsere Daten aber auch, dass am Ende der 4. Klasse (allerdings auch nach dem üblichen Lehrerwechsel in Klasse 3) keine Methodeneffekte mehr nachweisbar sind, so dass der Frage der Alphabetisierungsform vielleicht auch eine zu große Bedeutung beigemessen wird, während andere Aspekte des Unterrichtsprozesses nachhaltig wirksam sind.“¹⁵

Abgesehen von der Geringfügigkeit der Unterschiede verdient besondere Beachtung, dass dieselben Ansätze je nach Gruppe und nach Leistungsdimension (Lesen vs. Rechtschreiben) unterschiedlich abschneiden. Damit können sich Zielkonflikte ergeben, die angesichts der knappen Unterrichtszeit nicht einfach zu lösen sind.

¹² www.grundschulverband.de/fileadmin/Wiss_Beitraege/Forschung_brue_15_rsu_rechtschreibuntmethoden_forschung.pdf

¹³ http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Wiss_Beitraege/brue_bri_eb_06_freies-schreiben_GSV-a_forschung_ANHANG_erg_131130_2_.pdf, S. 27 ff.

¹⁴ Schröder-Lenzen, A./Merkens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 15.

¹⁵ http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Wiss_Beitraege/brue_bri_eb_06_freies-schreiben_GSV-a_forschung_ANHANG_erg_131130_2_.pdf, S. 17: s. ergänzend auch die Studie von Kirschhock, S. 13.

4. Fallen die Probleme in der Rechtschreibung aus dem Rahmen der übrigen Leistungen?

Bei Vera-8 kommt in der Rechtschreibung ein Fünftel der Achtklässler*innen nicht über Stufe 1 und 2 hinaus - in Mathematik sind es mit 38% aber fast doppelt so viele¹⁶. Folgt man Schmolls Logik, müsste sie eigentlich sagen: Dank der Methode „Schreiben nach Gehör“ sind die Leistungen in der Rechtschreibung besser als die in Mathematik. Jedenfalls handelt es sich bei dem von Schmoll beklagten hohen Anteil unterdurchschnittlicher Leistungen nicht um ein fachspezifisches Problem, das sich auf die Methodenfrage reduzieren lässt. Vielmehr gelingt es unserem Schulsystem mit seiner Tradition gleichschrittigen Lernens generell nicht, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen (drei Jahre Entwicklungsdifferenz am Schulanfang!) und ihrem unterschiedlichen Lerntempo gerecht zu werden.

Schon diese wenigen Anmerkungen zeigen, dass Schmolls Bestandsaufnahme und Folgerungen die komplexe Problemlage unzulässig vereinfachen. Ihre Pauschalurteile werden der Arbeit in den Schulen nicht gerecht und vor allem helfen sie nicht, diese zu verbessern. Wer sich über didaktische Konzepte, empirische Befunde und die Praxis in den Schulen fachlich fundiert informieren will, findet einen guten Überblick in dem bereits zitierten Sammelband

Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion - Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt.

¹⁶ www.badische-zeitung.de/suedwest-1/achtklaessler-haben-grosse-probleme-mit-rechtschreibung-und-mathe--124557407.html