

Rechtschreibkönnen: Teil der schrittweisen Aneignung von Schriftsprache

Stellungnahme zur Anhörung im Schulausschuss des Landtags NRW

von Prof. Dr. Hans Brügelmann

Die aktuelle Diskussion über das Rechtschreibkönnen von SchülerInnen und den Beitrag verschiedener Unterrichtsmethoden wird durch grobe Vereinfachungen und Einseitigkeiten, vor allem in den Medien, erschwert. Folgende Klarstellungen sind notwendig:

1. Rechtschreibkönnen darf nicht isoliert betrachtet werden

Es ist **Teil einer umfassenden Schriftsprachkompetenz**: Ziel des Unterrichts ist das Verstehen fremder und das Verfassen eigener Texte. Die Rechtschreibung hat dabei eine dienende Funktion.

2. Zu viele Menschen können nicht gut genug lesen und (recht)schreiben

Speziell für die Rechtschreibung zeigen dies Studien wie IGLU (4. Klassen, vgl. Kowalski u.a. 2010), DESI (10. Klassen, vgl. Thomé/ Eichler 2008) und leo. (Erwachsene aller Altersgruppen, vgl. Grotlüschen/ Riekmann 2010).

Diese Probleme zeigen sich allerdings auch in anderen Leistungsbereichen (vgl. u. a. die Befunde aus TIMSS, PISA, IGLU, CIVICS): für Mathematik und Fremdsprachen, für Politik und Naturwissenschaften, für Sozialkompetenz und Selbstständigkeit, z.B. für die Fähigkeit, sich selbst und die eigene Arbeit zu organisieren.

3. Die Situation war früher nicht besser.

Inbesondere lässt sich aus den aktuell beobachteten Problemen kein „Leistungsverfall“ ableiten (vgl. die Übersicht über verschiedene Untersuchungen bei Brügelmann 2013, 16) - entgegen der viel zitierten, aber methodisch in mehrfacher Hinsicht problematischen Kleinstudie von Steinig u.a. (2009; s. ergänzend: Lüpke-Narberhaus 2013). Andererseits sind die **Anforderungen gestiegen**. Im Generationenvergleich über die letzten Jahrzehnte hinweg wurden nur geringe Schwankungen der Leistungen (in beiden Richtungen, vgl. Grotlüschen/ Riekmann 2012, 26) gefunden, **für die Grundschule sprechen Untersuchungen aus den letzten zehn Jahren eher für eine Leistungszunahme** (vgl. Kowalski u.a. 2010; May 2013).

4. Rechtschreiblernen ist mit dem Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen

Empirische Studien zeigen eine **erhebliche Zunahme der Kompetenz über die Schulzeit hinweg** (Brügelmann 2003; May 2013):

- von Klasse 1 bis 4: im freien Text von 40+ auf > 15% Fehler

- von Klasse 5 bis 10: weiter auf > 5% Fehler.

Rechtschreib- (und Lese-!)Förderung ist eine Aufgabe der Schule bis zum Ende der Sekundarstufe II.

5. Eine Vergrößerung der sozialen Kluft ist nicht belegt.

Die Daten aus den verfügbaren Untersuchungen (z. B. Steinig-Studie) sind dazu nicht aussagekräftig. Es ist zudem **sozialromantisch zu glauben, man könne die Bildungs- und Lebenschancen von Unterschichtkindern durch einen anderen und intensiveren Rechtschreibunterricht verbessern:**

- a) Sollten tatsächlich die Leistungen *insgesamt steigen*, würden bei gleichem Bildungs-/ Stellen-Angebot sofort die Selektionskriterien verschärft, so dass die absoluten Kompetenzgewinne sich nicht in einer relativen Verbesserung der Position bei Selektionsentscheidungen niederschlagen. Die gemeinhin unterstellte Normalverteilung („Glockenkurve“) hat zur Folge, dass das untere Leistungsviertel immer zum „Versager“ wird.
- b) Sollte sich tatsächlich ein *Kompensationseffekt* zugunsten von Kindern unterer Sozialschichten abzeichnen, würden Mittelschichteltern noch mehr in eine außerschulische Zusatzförderung ihrer Kinder investieren.
- c) Eine Intensivierung des Rechtschreibunterrichts würde gleichzeitig bedeuten, dass im Unterricht Zeit fehlen würde, um andere - gerade für Kinder aus schriftarmen Milieu - wichtige Kompetenzen zu fördern: etwa die Beherrschung der Bildungssprache und die Fähigkeit, eigene Vorstellungen gedanklich klar und in angemessener Textform zu formulieren.

6. Methoden wirken nicht „technisch“, für ihre Wirkung kommt es in starkem Maße auf die Kompetenz der Lehrperson bei der Realisierung im Unterricht an.

Empirische Vergleiche verschiedener Ansätze sind methodisch problematisch und über die konkret untersuchten Klassen hinaus nur eingeschränkt aussagekräftig:

- a) **Dieselben Methoden werden in ganz unterschiedlichen Konzeptionen genutzt**, haben in dem jeweiligen didaktischen Rahmen aber jeweils einen anderen Stellenwert. Eine Diskussion über „Schreiben mit der Anlauttabelle: ja oder nein?“ ist deshalb nicht zielführend.
- b) **Konzeptionen sind ihrerseits heterogen**, so dass generelle Aussagen - z.B. zu „lernwegorientierten“ Ansätzen vs. „Lehrgängen“ - in so allgemeiner Form nicht möglich sind. Zu Ersteren zählen so unterschiedliche Ansätze wie „Lesen durch Schreiben“ (zusätzlich differenziert nach 1982 vs. 2004) und der Spracherfahrungsansatz (mit „Ideenkiste Schriftsprache“ einerseits und „ABC-Lernlandschaft“ andererseits), die „Rechtschreibwerkstatt“ von Sommer-Stumpfenhorst und das Konzept „Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben“ von Leßmann bis hin zu Fibeln wie TINTO und KONFETTI.

Lehrgänge wiederum orientieren sich an unterschiedlichen Systematiken wie dem analytisch-synthetischen Prinzip oder der Silbenstruktur (wiederum unterschiedlich realisiert in der FRESCH-Methode und selbst bei linguistisch gut begründeten Ansätzen, z.B. von Röber und, Bredel).

- c) Es gibt innerhalb der einzelnen Konzeptionen aber nicht nur verschiedene Ansätze - diese werden bei der *Realisierung* im Unterricht zudem **von den LehrerInnen auch unterschiedlich ausgelegt, angereichert und umgesetzt.**

Aus diesen drei Gründen sind die **Mittelwertunterschiede der Effekte ZWISCHEN den verglichenen Ansätze in der Regel geringer als deren Streuung INNERHALB dieser Ansätze** (vgl. die Übersichten bei Brügelmann/ Brinkmann 2013; Funke 2014 und Metze 2008). Oder anders gesagt: Methoden wirken konzept- und kontextspezifisch. In der Didaktik sind Methoden Heuristiken, keine Techniken. Wegen dieser grundsätzlichen Schwierigkeiten von Untersuchungen im Feld ist auch von einem erneuten Methoden-Vergleich wenig Erhellendes zu erwarten.

7. Das freie Schreiben (mit Hilfe der Anlauttabelle) stellt einen zentralen, aber auch nur einen Zugang zur Schriftsprache dar.

Das gilt schon für das Reichen-Konzept „Lesen durch Schreiben“, das 2004 und 2014 erweitert worden ist. Der Spracherfahrungsansatz ging schon von Anfang an (1983) nicht (allein) vom Schreiben aus, sondern - wie das Vier-Säulen-Modell (Brinkmann/ Brügelmann 1993/2010) ausweist - vom Lesen und Schreiben als gleichwertigen Zugängen vom ersten Schultag an. Dort wird **durchgängig die Bedeutung einer verbindlichen Rechtschreibung (für die Erleichterung des Lesens) betont** und es werden auch konkret orthographische Vorbilder vermittelt, z. B. durch die Übersetzung der Kindertexte in „Buchschrift“ und über das Sammeln von Wörtern, die sie in eigenen Texten häufig (ge)brauchen, sowie deren Sortieren nach *Gemeinsamkeiten* bzw. Besonderheiten wie der unterschiedlichen Verschriftung des /i:/. Auch wird klargestellt, wann eine lautorientierte Verschriftung ausreicht und wann eine normgerechte Schreibung erforderlich ist: dies wird funktional durch die Unterscheidung von (internem) Entwurf und (konventionalisierter) Veröffentlichung und prozessorientiert durch die Entwicklungsperspektive (vom Anfänger zum Könnler) verdeutlicht.

Lautorientiert schreiben Kinder, wenn sie spontan vor der Schule Wörter verschriften, wie die Schriftspracherwerbsforschung seit Chomsky (1971), Read (1974), Eichler (1976) und Ferreiro/ Teberosky (1979/1982) auf Befunden aus der vorschulischen Phase beruht, in der Unterricht noch nicht wirksam geworden ist (vgl. die Beiträge zu den Sammelbänden von Eichler/ Hofer 1974, Hofer 1976). In allen Entwicklungsmodellen ist die alphabetische Phase zentral.

Auch für die Rechtschreibentwicklung zeigen die vorliegenden Studien:

- ein hohes Niveau der alphabetischen Verschriftung in der Anfangsphase korreliert stark (~.60) mit dem Niveau der Rechtschreibung in der zweiten Klasse (vgl. Brügelmann 1999, 321 f.; Richter 1992, 150ff.) - und das gilt ebenso für Englisch, in dem die Laut-Buchstaben-Beziehungen noch komplexer sind als im Deutschen (National Reading Panel 2000; National Early Literacy Panel 2008);
- eine Förderung auf der orthographischen Ebene ist wirksamer, wenn die alphabetische Strategie beherrscht wird (vgl. Neubauer/ Kirchner 2013), d. h. **Fortschritte in der orthographischen Strategie sind von einer zureichenden Beherrschung der alphabetischen Strategie abhängig** (Naumann 2013) - was plausibel ist, denn der „akustisch-artikulatorische Code ist dann ein wichtiger Steuerungsfaktor, der z. B. die Reihenfolge der Buchstaben bestimmt und Buchstabenauslassungen verhindert“ (Scheerer-Neumann 1995, 238).

Für die aktuelle Diskussion ist dabei besonders wichtig: **Über das freie Schreiben prägt sich nichts Falsches ein** - weder auf der Konzept-Ebene („Wie schreibt man?“) noch auf der Wort-Ebene (also bei einzelnen Schreibungen), denn in der alphabetischen Phase konstruieren die Kinder einzelne Wörter immer wieder neu - zum Teil verschieden in demselben Text.

Auch die Analysen der Entwicklung von (Fehl-)Schreibungen aus Klassen, die nach ganz unterschiedlichen didaktischen Ansätzen in Westdeutschland bzw. der DDR unterrichtet worden waren, bestätigen „die Annahme einer **relativen Autonomie des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses gegenüber dem Lehrgangskonzept**“ (vgl. May 1991, 142; 1995, 172)

Mit diesem Befund wird die Diskussion über die Anfangsphase des alphabetischen Schreibens hinaus geöffnet. Denn auch für die Aneignung der orthographischen Muster gilt, dass sie **weder als Regeln noch als Einzelwörter von den Kindern intakt aus dem Unterricht übernommen werden** (siehe fehlerhafte, aber plausible Re-Konstruktionen von Lernwörtern, nachdem neue Regelmäßigkeiten gelernt wurden). Eigenaktive Strukturbildung kann - und dies ist Aufgabe des Unterrichts - durch diesen angeregt und gestützt, sie kann aber nicht durch Instruktion übergangen werden.

Richtig ist: Der Übergang zur orthographischen Phase erfolgt **nicht naturwüchsig**, und insofern dürfen die oben erwähnten Entwicklungsmodelle nicht als „Reifungsmodelle“ missverstanden werden. Wie der Erwerb von Mutter- und Fremdsprache ist auch der Schriftspracherwerb auf Herausforderungen, Modelle, Hilfen bei der Regelbildung und Rückmeldungen angewiesen. In dieser Hinsicht lassen allerdings die gängigen Sprachbücher, Rechtschreib- und Grammatikübungen viele Wünsche offen. Insofern sind sie (mehr noch als die Konzepte des Anfangsunterrichts) sehr kritisch auf ihre fachliche Richtigkeit und didaktische Tauglichkeit zu prüfen.

Auch ein inhaltlich verbindlicher **Grundwortschatz macht nur im Kernbereich** der 200-300 häufigsten Wörter Sinn. Oberhalb dieser Grenzen lassen sich Wörter nicht als „allgemein häufig“ auszeichnen. Insofern ist es sinnvoller, dass die Kinder für sie

persönlich bzw. für die gemeinsame Arbeit in der Klasse bedeutsame Wörter sammeln, nach orthographischen Besonderheiten sortieren und individuell üben (Brinkmann 2013).

6. Fazit

Nach diesen Erläuterungen sollten zumindest zwei Punkte nicht mehr diskussionsbedürftig sind:

- Rechtschreibkompetenz ist ein wichtiges Ziel. Sie ist aber nicht als Selbstzweck bedeutsam, sondern in dienender Funktion (um Texte leichter lesbar zu machen). Sie muss zudem - über das Richtigschreiben einzelner geübter Wörter oder das explizite Wissen um Regeln hinaus - umfassender verstanden werden als Fähigkeit, eigene Texte mit verschiedenen Strategien und Hilfsmitteln so zu überarbeiten, dass sie möglichst fehlerfrei und damit für andere leicht zu lesen sind;
- Die Einsicht in die Funktion von Rechtschreibung und der Erwerb konkreter Kompetenzen sind im Sprachunterricht von Anfang an wichtig (und dies wird auch im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes gefordert).

Konzentrieren sollte sich die Debatte zukünftig auf die Frage,

- in welchen *didaktischen Formen* (Instruktion, Übung, individuelle Überarbeitungsaufträge, gemeinsame Sammel- und Ordnungsaufgaben...) - also stärker implizit oder explizit,
- mit welchen *methodischen Hilfen* (Anlauttabellen, Silbenhäuschen, Morphembauusteine, Faustregeln, Grundwortschatz ...) und
- in welchen *pädagogischen Kontexten* (also wie weit integriert - z.B. in die Überarbeitung eigener Texte - bzw. isoliert - z.B. in Form von Wort- oder Regelübungen) Kinder sich die wichtigen Teilkompetenzen aneignen sollen bzw. wie wir sie am besten dabei unterstützen können.

Dabei ist insbesondere zu verhindern, dass das Ziel, möglichst korrekt zu schreiben, andere Formen des Umgangs mit Schriftsprache (Lesen, Texte verfassen) dominiert. Denn in einem sind wir uns sicher einig: Wem nutzt es, Belanglosigkeiten oder inhaltlichen Unsinn orthographisch korrekt schreiben zu können?

Literaturnachweise

- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Bos, W., u. a. (2010): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Waxmann: Münster.
- Brinkmann, E. (2013): Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts. In: Grundschule aktuell, H. 124, 9-13.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (1993): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl. 2010).
- Brügelmann, H. (1999g): From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: Nunes (1999, 315-342).
- Brügelmann, H. (2003): Der Karawanen-Effekt beim Rechtschreiblernen: Schwache SchülerInnen lernen genauso schnell, aber von einem anderen Startpunkt aus. Bericht aus der Reanalyse der freien Texte von 4.- bis 10-Klässlern in

- der NRW-Kids Studie 2001. Vervielf. Ms. FB2 der Universität: Siegen. Download: [http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue\[1\]03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue[1]03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf)
- Brügelmann, H. (2013): Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts. Ein Überblick über empirische Studien. In: *Grundschule aktuell*, H. 124, 13-17.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2013): Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. Grundschnulverband: Frankfurt. Download: <http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Forschung/brue.bri.eb.06.freies-schreiben.GSV-a.forschung.ANHANG.erg.081108.pdf> Erstfassung 2006, [aktualisiert 2013]
- Chomsky, C. (1971): Write first, read later. In: *Childhood Education*, Vol. 47, 296-299 (dt. 1976).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen. In: Hofer (1976, 246-264).
- Eichler, W./ Hofer, A. (Hrsg.) (1974): Spracherwerb und linguistische Theorien. Piper: München.
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1982): *Literacy before schooling*. Heinemann: Portsmouth/ London (span. 1979).
- Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch*, 19. Jg., H. 36, 20-41.
- Grotlischen, A./ Riekman, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Waxmann: Münster.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Schwann: Düsseldorf.
- Kowalski, K., u. a. (2010): Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In: Bos u. a. (2010, 33-42).
- Lüpke-Narberhaus, F. (2013): Rechtschreibung bei Schülern: "Ich fant den Film gemein". Download: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/rechtschreibung-schueler-machen-mehr-fehler-schreiben-aber-kreativer-a-891202.html> 28.3.2013
- May, P. (1991): Müssen Kinder beim Schrifiterwerb scheitern? Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas/ Schneck (1991, 137-146).
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 220-229; Nachdruck aus: Brügelmann/ Balhorn [1990, 245-53]).
- 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.
- Metze, W. (2008): Lernwegsorientierter Schriftspracherwerb im Spiegel der Empirie und des Schulalltags. Ms. eines Vortrags in Zürich. Dowload: http://www.wilfriedmetze.de/Vortrag_Zurich_31.5.08.pdf
- National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.
- National Reading Panel (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NICHD: Washington, D.C. Summary-Download: www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf , full version: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf
- Naumann, C. (2013): Prinzipien der Rechtschreibung. In: *Grundschulzeitschrift*, 27. Jg., H. 270,32-35.
- Neubauer, S./ Kirchner, S. (2013): Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: *Diskussion Deutsch*, 18. Jg., H. 35, 45-61.
- Nunes, T. (ed.) (1999): *Learning to read: An integrated view from research and practice*. Kluwer: Dordrecht et al.
- Richter, S. (1992): *Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen*. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Sandhaas, B. & Schneck, P. (Hrsg.) (1991): *Lesenlernen - Schreibenlernen*. Wien und Bonn: Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission, 137-146.
- Scheerer-Neumann, G. (1995). Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Rechtschreiben. In: Balhorn/ Brügelmann 1995, 230-244; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 171-185.
- Steinig, W., u. a. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Waxmann: Münster u. a.
- Thomé, G. / Eichler, W. (2008): *Rechtschreiben Deutsch*. In: DESI-Konsortium (2008, 104-11).