

# Perspektiven für den Rechtschreibunterricht: Einführung und Überblick

Die Rechtschreibleistungen stehen wieder einmal in der Kritik – und mit ihnen der Rechtschreibunterricht in den Schulen. Nach der DESI-Studie mit Jugendlichen kurz vor Ende der Pflichtschulzeit urteilten Thomé / Eichler (in DESI-Konsortium 2008, 8): »In der Hauptschule ist der Anteil von Leistungen auf Niveau A und darunter – d. h. schwer oder gar nicht zu entschlüsselnde Texte – mit etwa 50 % sehr hoch.« Auch wenn die ländervergleichende IGLU-Studie für die Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschulzeit von 2001 bis 2006 »erfreuliche Verbesserungen« konstatierte (Kowalski u. a. 2010, 39), hat in den Medien der nicht repräsentative Vergleich 1972 – 2002 – 2012 von Steinig / Betzel (2014) eine viel größere Aufmerksamkeit gefunden – vom SPIEGEL auf seinem Titel am 17. 6. 2013 sogar zur »Rechtschreibkaterstrofe« hochstilisiert (kritisch dazu: Brügelmann i. d. B., 151 ff.).

Nun sind die Klagen über einen angeblichen Leistungsverfall, gerade der schriftsprachlichen Leistungen, keineswegs neu, was Ingenkamp schon vor fast 50 Jahren zu dem sarkastischen Kommentar veranlasste: »Wäre der von Generation zu Generation beklagte Rückgang der Leistungen und Fähigkeiten eine Tatsache, dann dürften, wie sich an den Klagen der Hochschuldozenten ablesen läßt, unsere Universitäten heute eigentlich kaum noch das Niveau der Volksschulen von 1930 aufweisen und die große Zahl der leitenden Wirtschaftsfunktionäre dürfte kaum noch die Fähigkeit zur Leitung eines mittleren Handwerksbetriebs von 1850 besitzen« (1967, 20).

Im Schulalltag aber sehen sich Eltern und Lehrer/innen mit dem Problem konfrontiert, »... dass die Rechtschreibleistung offenbar eine größere Auswirkung auf die Wahl oder Empfehlung eines weiterführenden Schulzweigs als die Lesefähigkeit hat ...« (Beck u. a. 2009, 46, mit Verweis auf Kemmler 1967, 176). Angesichts dieser Situation tut es not, Forschung und Praxis zusammenzubringen und eine Bestandsaufnahme zu versuchen, die den Kolleg/inn/en in den Schulen Orientierung und Unterstützung gibt. Dies umso mehr, als die Komplexität der Anforderungen auch in der Bildungspolitik teilweise nur verkürzt gesehen wird (vgl. die Tendenz zur Festlegung verbindlicher Grundwortschätze, etwa in Hamburg; Anderer u. a. 2014).

Im Folgenden gehen wir das Thema in drei Schritten an:

Im **ersten Teil** stellen Vertreter/innen verschiedener didaktischer Positionen ihren Ansatz jeweils selbst vor. Sie orientieren sich an zehn vorgegebenen Fragen, sodass ein direkter Vergleich der Konzeptionen möglich ist. Eine solche Übersicht ist wichtig, da in der aktuellen Diskussion oft mit verkürzten oder gar verzerrten Bildern konkurrierender Ansätze gearbeitet wird. Zwar kann eine streitbare Diskussion helfen, kritische Punkte in einzelnen Ansätzen auszumachen. Aber dies setzt voraus, dass diese so zur Kenntnis genommen werden, wie sie von den Autor/inn/en selbst dargestellt wurden. Folgende Fragen sollten zu den einzelnen Konzeptionen deshalb beantwortet werden:

- (0) Skizzieren Sie bitte einführend kurz das Charakteristische Ihres Konzepts.
- (1) Beziehen Sie sich bei Ihrem Ansatz auf bestimmte linguistische und/oder psychologische Modelle, und bei welchen didaktisch-methodischen Entscheidungen werden sie bedeutsam?
- (2) Welche Rolle spielen in Ihrem Ansatz das Lesen, das Rechtschreiben und das Texteverfassen?
- (3) Wie gehen sie mit den Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern um (rund drei Jahre schon am Schulanfang)?
- (4) Ab wann und in welchen Formen schreiben Kinder selbstständig eigene Wörter und Texte?
- (5) Lassen Sie Kinder Wörter lautgerecht verschriften – z. B. mit Hilfe einer Anlauttabelle?
- (6) Welche Rechtschreibstrategien vermitteln Sie den Kindern?
- (7) Welche Rolle spielt in Ihrem Konzept ein Übungswortschatz – und nach welchen Kriterien wählen Sie ihn ggf. aus?
- (8) (Auf welche Weise) Führen Sie Rechtschreibregeln ein? Nennen Sie bitte auch einige Beispiele, wo diese für Schreibentscheidungen der Kinder hilfreich werden.
- (9) Wie gehen Sie mit Rechtschreibfehlern um (ggf. unterschieden nach verschiedenen Phasen / Situationen)?
- (10) Besonders wichtig ist mir ...

Nach Abgabe der Texte aus Teil I und II hatten alle Autor/inn/en aus Teil I noch einmal Gelegenheit, einen Kommentar von maximal einer Seite zu den anderen Beiträgen abzugeben. Um für alle Verfasser/innen gleiche Bedingungen zu schaffen, durfte das Limit von jeweils insgesamt zehn Seiten in diesem Teil nicht überschritten werden.

Mit Fertigstellung des Bandes wird diese Diskussion auf der Homepage des Grundschulverbands fortgeführt ([www. grundschulverband.de/veroeffentlichungen/mitgliederbaende/](http://www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/mitgliederbaende/)).

**Teil II** bietet einen Überblick über die Forschungslage zur Rechtschreibkompetenz, zu ihrem Erwerb und dessen Förderung. Gerade weil sich die didaktische Diskussion der letzten Jahre zunehmend an gegenstandssystematischen Analysen, also an orthographietheoretischen Modellen, orientiert hat, ist es wichtig, Formen und Bedingungen der kindlichen Aneignungsprozesse im Blick zu behalten. Jede Didaktik braucht jeweils drei Bezugspunkte: ein **Modell des Gegenstands**, eine **Perspektive für die Zielkompetenz** und eine Vorstellung von der Art und Weise, **wie Kinder diese Kompetenz erwerben**. Schon jetzt lässt sich feststellen, dass sich die Diskussionslage verändert hat. Zwar gibt es nach wie vor Ansätze, die den Unterricht von der Fachstruktur her denken, die dann die Aufgaben für die Kinder – in vereinfachter Form – von Anfang an bestimmt, und andere, die von beobachteten Aneignungsversuchen der Kinder ausgehen und diese Vorformen zunehmend auf die Rechtschreibkonventionen hin orientieren. Aber dies sind Akzentuierungen. Die Linie der Auseinandersetzung verläuft insofern nicht mehr zwischen *sprachwissenschaftlichen* vs. *grundschulpädagogischen* Konzepten, sondern zwischen unterschiedlichen Positionen *innerhalb* dieser Bezugswissenschaften. Es gibt eben nicht *die* Orthographietheorie oder *die* Lerntheorie, sondern jeweils – auch fachintern – kontrovers diskutierte Modelle. Insofern treffen Frontlinien, wie sie z. B. Becker-Mrotzek u. a. noch in jüngster Zeit (2015, 10 ff.) beschreiben, die aktuelle fachdidaktische Diskussion nicht (mehr): Es geht z. B. nicht darum, ob die Kinder beim Entdecken von Strukturen unterstützt werden, sondern wie, d. h. in welchem Maße Strukturen systematisch vermittelt und explizit geübt oder über Materialien/ Aufgaben implizit angeboten bzw. gemeinsam mit den Kindern entwickelt werden.

Im **dritten Teil** stellen wir unterrichtspraktische Anregungen vor – in einem konzeptuellen Zusammenhang, wie er in den KMK-Bildungsstandards vorgegeben ist:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- Rechtschreibstrategien verwenden ...,
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede,
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibhilfen verwenden
  - Wörterbuch nutzen,
  - Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen,
- Arbeitstechniken nutzen
  - methodisch sinnvoll abschreiben,
  - Übungsformen selbstständig nutzen,
- Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Schaut man sich Arbeitshefte und Praxisteile aktueller Zeitschriften an, so sind die dort versammelten Aufgaben oft nur additiv aneinandergereiht. Zudem wird ihr spezifischer Beitrag zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz oder wichtiger Teilleistungen nicht immer erläutert oder die vorgeschlagenen Aktivitäten beschränken sich auf kleine Ausschnitte dessen, was heute zur Handlungsfähigkeit im Bereich des Schreibens von Texten gehört. Die bewusste Orientierung an den verschiedenen Dimensionen der Rechtschreibkompetenz macht deutlich, wie breit das Feld ist, in dem sich Konzepte zur Rechtschreibförderung zu bewähren haben.

Für die **Arbeit in der Grundschule** hat die KMK (2015) neue **Empfehlungen** herausgegeben, die von allen Bundesländern gemeinsam als *verbindlich* beschlossen wurden. Zum *Schriftspracherwerb* und *Rechtschreiblernen* finden sich dort Vorgaben, die bei der kritischen Auseinandersetzung mit den einzelnen Konzepten ebenfalls zu berücksichtigen sind:

*»Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zur sprachlichen, kulturellen und ästhetischen Bildung sowie zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In seinem Zentrum steht in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Schriftspracherwerb in der engen Verzahnung von Lesen und Schreiben. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Schrift differieren beim Schulanfang stark. Deshalb benötigen Kinder individuelle Lernzeiten und individualisierende Lernangebote für das Lesen- und Schreibenlernen. [...]*

*Beim Schriftspracherwerb ist das lautorientierte Schreiben ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben. Das Kind wird ausgehend von seinen lautorientierten Verschriftungen von Anfang an systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt. Orientiert an fundierten Modellen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterstützt der Unterricht diese individuellen Entwicklungen.*

*Dem Verfassen eigener Texte, das der Kommunikation sowie der gedanklichen Auseinandersetzung dient und einen kreativen Umgang mit Sprache ermöglicht, kommt in allen Jahrgangsstufen eine besondere Bedeutung zu. Anhand vielfältiger Formen und Funktionen des Schreibens entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft und Fähigkeit, Texte zunehmend eigenständig, zielorientiert, situations- und adressatengerecht zu verfassen und sprachlich differenziert zu gestalten. Dazu gehört der Erwerb von Rechtschreibkompetenz, der Erfahrungslernen, Beherrschung von Rechtschreibregeln und Anwenden von Rechtschreib- und Korrekturstrategien beinhaltet. Diese Aufgabe, die als Prozess betrachtet und dokumentiert wird, richtet sich am individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler aus. Sie setzt sich im Sekundarbereich fort.«* (Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 07. 1970 i. d. F. vom 11. 06. 2015, 12)

Der Grundschulverband hofft, dass der vorliegende Band mit seinem Überblick über die unterschiedlichen Ansätze dazu beiträgt, die Fachdiskussion zu versachlichen, und dass er den Kolleg/inn/en in der Praxis eine tragfähige Grundlage für ihre Arbeit vor Ort bietet. Blaupausen bzw. Rezepte für den Unterricht sind von den hier versammelten Beiträgen nicht zu erwarten. Vielmehr fordern sie zum Überdenken des eigenen Vorgehens heraus – und dazu, das individuelle didaktisch-methodische Repertoire schrittweise zu erweitern.

Damit knüpfen wir an einen empirischen Befund aus Methodenvergleichen zum Rechtschreibunterricht an (s. S. 195 f.), den der Lese- und Schreibdidaktiker Artur Kern (1970, 116) in einem der ersten Bände dieser Reihe des Grundschulverbandes (damals noch Arbeitskreis Grundschule) bereits aus Untersuchungen der 1960er-Jahre berichtet hat:

*»Werfen wir noch einen kurzen Blick auf jene Untersuchungen, die die Effektivität der einen oder anderen Lehrmethode ... eruieren wollen. Das Anliegen ist sicher legitim. Es ist nur zu fragen, ob angesichts des umfangreichen Faktorenkomplexes, der das Rechtschreiben bestimmt, ein einzelner Faktor je herauspräpariert werden kann. Wenn z.B. – wie große Untersuchungen nachweisen (Hylla, Kraft, Bachmann ...) – innerhalb derselben Unterrichtsmethode sich auf derselben Schuljahresstufe Klassen vorfinden, die im Durchschnitt drei (sic!) bis viermal so viel Fehler machen wie andere Klassen, dann wird ersichtlich, wie prekär eine jede Aussage über einen einzelnen Faktor bleiben muß.«*

*Methodische Rezepte* für einen problemlosen Unterricht für alle Kinder haben sich als leere Versprechungen erwiesen. Mit dem vorliegenden Band setzen wir auf fachlich fundierte *didaktische Konzepte* – und auf Lehrer/innen, die diese situationsbezogen und mit Verstand umsetzen.

*Für den Vorstand des Grundschulverbandes*

*Erika Brinkmann*