

Rechtschreibung

Sie finden in diesem Dossier als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung drei Texte: zunächst einen Text aus dem Lehrmittel „Texte, Themen und Strukturen“, der Sie auf das Thema „Rechtschreibung“ einstimmen soll und einige im Brennpunkt des Kompetenzerwerbs stehende Bereiche von Orthographie und Zeichensetzung fokussiert.

Weiter gibt es einen Text, der angesichts des Themas „Rechtschreibung“ auf eine in den Medien bzw. der Öffentlichkeit und unter Lehrpersonen häufig anzutreffende Befürchtung („Sprachverfall“, „Kulturverlust“) eingeht (Steinig Betzel 2014). Der dritte Text thematisiert einige Herausforderungen beim Erwerb der Rechtschreibung sowie im Umgang damit, kritisiert herkömmlichen Rechtschreibunterricht und schlägt eine Alternative dazu vor (Müller 2014).

Zu den Texten sind jeweils Fragen angeführt, die Ihnen beim Verstehen der Texte helfen sollen.

1. Rechtschreibung

(aus „Texte, Themen und Strukturen“. Berlin: Cornelsen 2013. S. 143–152 in Auszügen.)

Die Wortarten - Fachbegriffe und Funktionen

Der Wortschatz einer Sprache wird in Wortarten eingeteilt. Im Deutschen lässt sich jedes der etwa 350'000 Wörter einer Wortart zuordnen. Unterscheidungskriterien sind die

- Bedeutungsinhalte (semantische Funktion),
- unterschiedliche Formbarkeit (morphologische Funktion) wie Konjugation der Verben, Deklination z.B. der Nomen/Substantive,
- syntaktischen und textgrammatischen Funktionen von Wörtern.

Die Terminologie zur Beschreibung von Wortarten, so wie sie in den nachstehenden Informationen zusammengestellt ist, können Sie für Ihre Textanalysen nutzen.

Information: Die Wortarten im Überblick		
flektierbar (veränderlich)		nicht flektierbar (unveränderlich)
konjugierbar	deklinierbar	
Verb (Zeit-/Tätigkeitswort) z. B. „lesen“, „gehen“, „lachen“, „wachsen“; „sein“/„werden“ (Hilfsverben zur Bildung mehrteiliger Tempusformen des Vollverbs, z. B. des Perfekts)	Nomen/Substantiv (Hauptwort) z.B. „Buch“, „Computer“, „Peter“; auch: Zahl-nomen, z.B.: „Dutzend“, „Hälfte“, Artikel (Geschlechtswort) z.B. „der“, „die“, „das“, „ein“, „eine“ Adjektiv (Eigenschaftswort) z.B. „gross“, „rot“, „bedeutsam“; auch: Zahladjektive, z.B. „drei“, „dritte/r/s“, „dreifache/r/s“, „hundert“, „wenig“ Pronomen (Fürwort) z.B. „ich“, „du“, „er“ (Personalpronomen) z.B. „mein“, „unser“ (Possessivpronomen) z.B. „diese“, „jene“ (Demonstrativpronomen) z.B. „der“, „welcher“ (Relativpronomen) z.B. „wer“, „was?“ (Interrogativpronomen)	Adverb (Umstandswort) z.B. „dort“, „hier“ (lokal); „heute“, „bald“ (temporal); „sehr“ (modal); auch: Zahlenadverb, z.B. „erstens“ Präposition (Verhältniswort) z.B. „an“, „auf“, „in“ (lokal); „vor“, „nach“ (temporal); „wegen“ (kausal) Konjunktion (Bindewort) z.B. „und“, „aber“, „denn“, „als“, „dass“, „weil“ Interjektion (Ausrufewort) z.B. „ach?“, „oh!“, „au!“, „bitte?“

„Dass“ oder „das“? – Konjunktion oder Pronomen?

Begründen Sie anhand der nachstehenden Tabelle, ob ein „dass“ und/oder ein „das“ in die Beispielsätze (a) bis (e) eingefügt werden muss.

- (a) Er war so müde, er sofort einschlieft.
- (b) Er weiss, viel Geld kostet.
- (c) lasse ich mir nicht bieten.
- (d) sie siegen würden, war zu erwarten.
- (e) Buch, sofort verkauft wurde, hatte vorher einen Preis gewonnen.

Wortart	Gliedsatz /Satzglied	Frage
Konjunktion: dass	Inhaltssatz (Subjekt- oder Objektsatz)	Wer oder was?
		Wen oder was?
Konjunktion: dass	Konsekutivsatz	Mit welcher Folge?
Relativpronomen: das	Relativsatz/Gliedteilsatz	Was für ein ...?
Demonstrativpronomen: das	Subjekt oder Objekt	Was?
Artikel: das		

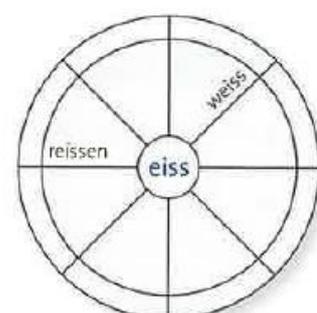
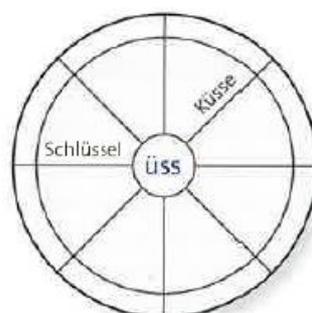
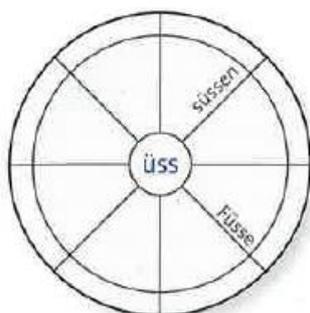
In dem folgenden Text finden sie mehrfach die Wörter „dass“ und „das“. Entscheiden Sie, um welche Wortart es sich jeweils handelt, indem Sie die Funktion der Wörter im Satz klären.

Es ist schon erstaunlich, dass sich neugeborene Babys unter Wasser ganz in ihrem Element fühlen. Es ist ein Phänomen, das sich überall auf der Welt beobachten lässt. Tatsache ist nämlich, dass das Kind im Mutterleib in einer ganz mit Wasser gefüllten Fruchtblase heranwächst. Aus dieser Zeit bringt das Baby einen Tauchreflex mit. Dieser verhindert, dass das Neugeborene Wasser in die Lunge bekommt.

Rechtschreibung I: „s“ oder „ss“?

Information: Schreibung des s-Lauts: Wenige einfache Regeln			
Vorfeld des Lauts: nach ...	Aussprache	Schreibung	Anmerkung
kurz em und betont em Vokal		ss z.B.: Hass	Ausnahme: Kurzwörter das und was
lang gesprochenem Vokal inkl. Diphthong (au, eu, ei)	stimmhaft	s z.B.: Apfelmus, Gras, Eisen	Manchmal wird ein Laut erst durch eine Verlängerungsprobe stimmhaft, z.B. <i>Gras</i> → <i>Gräser</i>
lang gesprochenem Vokal inkl. Diphthong (au, eu, ei)	stimmlos	ss z.B.: beissen, Spass	Steht der s-Laut am Wortende, bleibt er auch in der Verlängerungsprobe stimmlos.

- A) Ergänzen Sie die folgenden Zielscheiben, indem Sie weitere Beispiele eintragen.
- B) Entwerfen Sie zur Übung weitere Zielscheiben dieser Art:



Rechtschreibung II: Grossschreibung von Nomen/Substantiven

Methoden: Nomen/Substantive erkennen – Artikelprobe

Nomen/Substantive werden immer grossgeschrieben. Sie erkennen sie daran, dass Artikel, Pronomen, Zahlwörter, Adjektive oder Partizipien sie begleiten können, z.B.:

der Schüler, **eine** Schülerin; **dieses** Fest, **jenes** Ereignis; **mein/dein/sein** Computer; **etwas** Mühe, **viele** Regeln, **kein** Benehmen; **grosses** Vertrauen, **schönes** Tor; **laufende** Kamera, **geballe** Aufmerksamkeit.

Tipp: Findet sich kein Artikel oder Pronomen, ist die Artikel- bzw. Einsetzprobe hilfreich, z. B.:

Wörterbücher helfen Schülern: **die/viele** Wörterbücher helfen **den/vielen/allen** Schülern.

- Ein **Artikel** kann **mit einer Präposition verschmelzen** und seine Funktion als Begleiter des Nomens/Substantivs erfüllen, z.B.: **Am** Dienstag fahren wir. → **An dem** Dienstag fahren wir.
- **Präpositionen** stehen oft ohne Artikel vor Nomen/Substantiven und verändern deren Kasus (Fall), z. B.: Wir hörten **mit** Begeisterung zu. → Wir hörten **mit der** Begeisterung zu.
- Begleiten Artikel oder Pronomen Wörter anderer Wortarten, so werden sie **nominalisiert/substantiviert** und entsprechend grossgeschrieben, z.B.: *das Lernen, das Schönste, das Für und Wider, dieses Warten, dein Wissen, etwas Neues, im Allgemeinen, im Einzelnen, im Übrigen, im Wesentlichen.*

Information: Kleinschreibung erforderlich

- die/diese/alle *beiden*, einer von *beiden*
- in Verbindung mit „sein“ bei: spitze, angst, bange, klasse, schuld, pleite (z.B.: du bist spitze!)
- Nomen/Substantive, die zu Präpositionen geworden sind, z. B.: dank seines Einsatzes, kraft des Gesetzes, laut Zeitungsbericht, zeit ihres Lebens.
- abgeleitete Zeitadverbien: nachts, vormittags, mittwochs (aber: heute Nacht, gestern Vormittag, am Mittwoch)

- C) Verfassen Sie einen Text, in dem Sie möglichst viele der in der Methode bzw. Information genannten Beispiele aufnehmen und eigene ergänzen.

Rechtschreibung III: Getrennt- und Zusammenschreibung

Information: Regeln zur Getrennt- und Zusammenschreibung

- Verbindungen mit „sein“ werden immer getrennt geschrieben, z.B.: beisammen sein, fertig sein.
- Verbindungen aus zwei Verben werden in der Regel getrennt geschrieben, z.B.: spazieren gehen.
- Zusammensetzungen aus einem Verb und einem kaum noch als Nomen/Substantiv erkennbaren Bestandteil haben oft nur noch zusammen eine Bedeutung. Dementsprechend werden sie zusammen- und kleingeschrieben, z.B.: leidtun, teilnehmen, standhalten, stattfinden, nottun, kopfstehen, eislaufen. Achtung! Die Zusammenschreibung kann durch eine veränderte Stellung des Verbs im Satz zur Getrenntschreibung werden, z.B.: Es tut mir leid; Du nimmst teil; Ich stehe kopf; Er hält stand etc.
- Verbindungen aus Verben mit Präpositionen oder Adverbien werden meist zusammengeschrieben, z. B.: abfahren, zwischenrufen, durchsagen, hereinkommen, voraussagen, rückwärtslaufen etc.
- Adjektiv und Verb bzw. Verb und Verb werden zusammengeschrieben, wenn sich daraus eine neue Gesamtbedeutung ergibt, z. B.: schwerfallen (Mühe haben), schwarzfahren (ohne Fahrschein sein), sitzenbleiben (nicht versetzt werden), sich gehenlassen (sich vernachlässigen) etc.

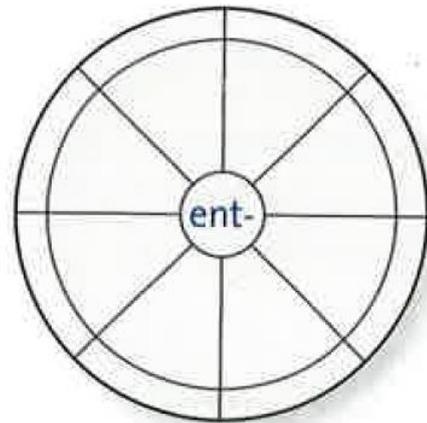
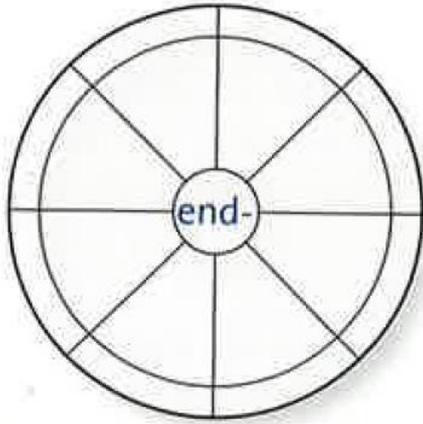
- D) Erfinden Sie Sätze mit den in der Information genannten Beispielen und geben Sie zu jedem Satz die dazugehörige Regel zur Getrennt- und Zusammenschreibung an.

Rechtschreibung IV: „wieder“ oder „wider“, „end-“ oder „ent-“?

- E) Sammeln Sie möglichst viele Zusammensetzungen mit „wieder-“ und „wider“. Ordnen Sie Ihre Zusammensetzungen mit Hilfe der Symbole o=o für „wieder-“ und →← für „wider-“ in eine Tabelle ein. Korrigieren sie dabei evtl. die Schreibung.

Wieder/wieder o=o	Wider/wider →←
Wiederholung, ...	Widerstand, ...

F) Sammeln Sie Zusammensetzungen mit „end“ (wie „endlich“ von „Ende“) und Ableitungen mit dem Präfix „ent-“ (wie „entsaften“ oder „enttäuschen“) und ordnen Sie diese mit Hilfe der Symbole → für „end“ und ◊ für „ent-“ den beiden Zielscheiben zu.



Zeichensetzung - Muss- und Kann-Bestimmungen

Die amtlichen, für Schulen verbindlichen Regeln zur Zeichensetzung nach der im Jahr 2006 in Kraft getretenen Fassung sehen eine Reihe von Muss- und Kann-Bestimmungen vor.

Information: Ein Komma muss stehen:	
Regelungsbereich	Beispiel
zwischen Haupt- und Nebensatz	<i>Sie wussten, dass es vorbei war.</i> <i>Die Frau, die sie sahen, und ihr Kind...</i> Hinweis: Das Komma steht hier ausnahmsweise vor „und“, weil es den eingeschobenen Nebensatz abschliesst.
zwischen Nebensätzen unterschiedlichen Grades	<i>Sie ahnte, dass das Kind, das da sass...</i>
bei aufgezählten Satzteilen	<i>Er kam, sah und siegte.</i> Hinweis: Es steht kein Komma, wenn die Teile durch „und“, „oder“ etc. verbunden sind.
bei wörtlicher Rede zur Abtrennung des Begleitsatzes	<i>„Wie geht das“, fragte er.</i> <i>„Ich bin“, stiess sie hervor, „wirklich wütend.“</i>
bei Appositionen mitten im Satz	<i>Friedrich Schiller, der Dramatiker, wurde...</i>
bei Anreden	<i>Dies alles, liebe Frau Schmidt, ist...</i>
bei entgegengesetzten Konjunktionen	<i>Das Buch war dick, aber wenig informativ.</i> Hinweis: Entgegengesetzt sind auch „jedoch“ und „sondern“.
bei nachgestellten näheren Bestimmungen	<i>Wir hatten Geld verloren, und zwar 200 Euro.</i>
bei herausgehobenen Satzgliedern	<i>Die Aufführung, die war fantastisch.</i>

Methode: Kommasetzung beim erweiterten Infinitiv – Kann-Bestimmung

Man kann nichts falsch machen, wenn man beim Infinitiv (Infinitiv + „zu“ + mindestens ein weiteres Wort), auch Infinitivgruppe oder Infinitivsatz genannt, regelmässig ein Komma setzt.

Das erspart das Erlernen komplizierter Regelungen, die Kommas sowohl vorschreiben als auch nur vorschlagen. Im Übrigen machen diese Kommas beim erweiterten Infinitiv Sätze übersichtlicher,

z.B.: *Wenn wir versuchen das Haus durch das teilweise brennende Treppenhaus jetzt sofort zu verlassen, könnten wir probieren die noch schlafenden Bewohner rechtzeitig zu warnen.*

Dieser Satz wird lesbarer und ist schneller zu verstehen, wenn er durch Kommas gegliedert wird:

Wenn wir versuchen, das Haus durch das teilweise brennende Treppenhaus jetzt sofort zu verlassen, könnten wir probieren, die noch schlafenden Bewohner rechtzeitig zu warnen.

Information: Ein Komma darf *nicht* stehen, ...

Regelungsbereich	Beispiel
bei Satzgliedern	<i>Mit seinem aufwändig gestylten Wagen aus amerikanischer Produktion fuhr er ...</i> Hinweis: Lange Satzglieder, nach denen man Luft holen muss, verleiten manchmal zu der Annahme, dass ein Komma gesetzt werden müsse. Nach Satzgliedern steht jedoch kein Komma.
bei anreihenden Konjunktionen, die Wörter bzw. Wortgruppen verbinden	<i>Er hatte sowohl das Thema als auch die Gestaltungsmittel herausgearbeitet.</i> Hinweis: Konjunktionen, bei denen kein Komma steht, sind ausserdem „entweder... oder“, „weder... noch“, „beziehungsweise“, „wie“ „und“, „oder“. Dagegen muss ein Komma vor den Konjunktionen „aber“, „sondern“, „andererseits“ stehen.
bei einfachen Vergleichen	<i>Sie ist stärker als ein Bär.</i> Aber: <i>Sie ist stärker, als ich gedacht hatte.</i> (Vergleichssatz)

G) Tragen Sie alle Kommas in den folgenden Text ein und begründen Sie Ihre Kommasetzung.

John Lennon der kreative Kopf der erfolgreichsten Band aller Zeiten der Beatles starb infolge eines Attentats. Als er am 8. Dezember 1980 in New York zusammen mit seiner Frau der Künstlerin Yoko Ono sein Haus verliess wurde er erschossen. Kurz zuvor hatte der Musiker noch einem Fan ein Autogramm gegeben ohne zu ahnen dass dieser sein späterer Mörder sein würde. Während John Lennon seinen Verletzungen erlag blieb seine Frau unverletzt. Der Attentäter floh nach den Schüssen nicht sondern blieb am Tatort und stellte sich sogar in Pose als Polizei und Presse eintrafen. Wenn schon Mörder dann wollte er offenbar ein netter freundlicher ein medientauglicher Mörder sein.

Warum er John Lennon den grossen Musiker umgebracht hat das wird wohl für immer sein Geheimnis bleiben. Sicher ist dass auch das amerikanische Waffenrecht es dem Einzelnen recht leicht macht an Waffen heranzukommen. Fast jedem ist es erlaubt eine Pistole oder ein Gewehr zu erwerben.

Darüber hinaus sagte ein Politiker nach dem Attentat: Es muss auch angenommen werden dass der Täter ein Produkt der unersättlichen Darstellung von Gewalt in den Medien ist. Er mordete“ so betonte der Politiker „weil er berühmt werden wollte um sich in Szene zu setzen. Ich bin einfach entsetzt!“ schloss er.

Es ist furchtbar genug doch solche Aktionen werden immer wieder nachgeahmt und zwar leider zunehmend wie aktuelle Ereignisse zeigen. Dies betrifft nicht nur Prominente sondern auch ganz einfache Menschen die zufällig zur falschen Zeit am falschen Ort waren

2. Rechtschreibkompetenzen von Grundschüler*innen heute und vor fast 50 Jahren

(Wolfgang Steinig & Dirk Betzel 2014: **Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern 1972, 2002 und 2012.** In Albrecht Plewnia & Andreas Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation* (S. 353–371). Berlin / Boston: de Gruyter.)

Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren?

Texte von Viertklässlern 1972, 2002 und 2012

Abstract

Anhand von Texten aus den Jahren 1972 und 2002 wurden die Schreibkompetenzen von 530 Viertklässlern aus dem östlichen Ruhrgebiet untersucht und miteinander verglichen. In einer Nachfolgestudie¹ kamen im Dezember 2012 noch 437 Texte hinzu, die zurzeit ausgewertet werden. Als außersprachliche Variablen wurden u.a. soziale Schicht, Ein-/Mehrsprachigkeit, Geschlecht und die Sekundarschulempfehlung erfasst. Die Texte wurden in Bezug auf Schriftbild, Textlänge, Wortschatz, Textgestaltung, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik untersucht. Neben der grundsätzlichen Frage nach den historisch bedingten Unterschieden im Schreibverhalten ermöglicht das Untersuchungsdesign eine differenzierte Analyse des Schriftsprachwandels in der Grundschule über einen Zeitraum von 40 Jahren.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich generell keine Entwicklung zu defizitären Texten („Sprachverfall“) beobachten lässt. Stattdessen ergibt sich ein differenziertes Bild schriftsprachlichen Wandels mit erfreulichen und weniger erfreulichen Tendenzen. Während beispielsweise für die Bereiche Wortschatz und Textgestaltung beachtliche Verbesserungen erzielt werden konnten, finden sich in den neueren Texten beinahe doppelt so viele Rechtschreibfehler. Es zeigt sich auch, dass 2002 und 2012 die soziale Schicht und die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler nach Sekundarschulen (Übergangsempfehlung)² in einem wesentlich stärkeren Bezug zu den schriftsprachlichen Leistungen stehen als 1972. Positive Entwicklungen lassen sich vor allem bei Kindern aus der oberen Mittelschicht beobachten, während Kinder aus der Unterschicht mit einer Hauptschulempfehlung gegenüber 1972 deutlich schlechtere Leistungen zeigen. Gegenwärtig wird untersucht, ob sich der Trend bis heute fortgesetzt hat. Zur Rechtschreibung liegen bereits erste Ergebnisse vor.

1. Schreibsprachwandel in der Schule

In welcher Richtung und in welchem Ausmaß haben sich Texte von Grundschulern in den letzten 40 Jahren verändert? Sind sie schlechter geworden, wie vielfach in der Öffentlichkeit und auch von Lehrerinnen oder Lehrern vermutet wird? Oder haben sie sich nur in einigen Bereichen verschlechtert, in anderen hingegen verbessert? Möglicherweise wird aber der bewertende Dualismus „besser/schlechter“ den tatsächlichen Veränderungen nicht gerecht. Vielleicht sind die Texte von Grundschulern einfach anders geworden, ohne dass man diese Veränderungen bewerten sollte.

Schreiben in der Schule ist ein didaktisch modelliertes Schreiben mit Zielen, die von staatlichen Lehrplänen vorgegeben werden. Man sollte deshalb annehmen, dass Veränderungen in Schülertexten auf Veränderungen der Lehrpläne, der Schulbücher und der Unterrichtsmethoden zurückzuführen sind. Man kann aber auch erwarten, dass nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen, sondern auch nicht intendierte schriftsprachliche Wandlungsprozesse, die die Sprachgemeinschaft als Ganzes betreffen, das Schreiben von Kindern über die letzten vier Jahrzehnte beeinflusst

¹ Die Nachfolgestudie wird vom Rat für deutsche Rechtschreibung finanziell unterstützt.

² In Deutschland findet in den meisten Bundesländern der Übertritt in die Sekundarstufe nach der 4. Klasse statt (Berlin und Brandenburg: nach der 6. Klasse).

haben. Diese Einflüsse entfalten wahrscheinlich andere Wirkungen und verändern andere Bereiche des Textschreibens als die Steuerung durch den Unterricht. Veränderungen im Wortschatz sind eher auf allgemeine Sprachwandelprozesse zurückzuführen als Veränderungen in der Rechtschreibung, die weitgehend vom Unterricht beeinflusst werden.

Denkt man in sprachgeschichtlichen Dimensionen, ist die Zeit von 1972 bis heute, also 40 Jahre, nicht sehr lang, vor allem nicht für die geschriebene Sprache, die sich langsamer verändert als die gesprochene, insbesondere in Texten, die in einer Institution wie der Schule geschrieben werden, in der die Textproduktion staatlich reglementiert und kontrolliert wird.

Schule ist die zentrale Institution literaler Kulturen, die garantieren sollte, dass kulturelles Wissen von der nachwachsenden Generation zuverlässig im Medium der Schrift tradiert werden kann. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass die Hüter dieser Kulturen dafür Sorge tragen, dass der Umgang mit Schriftlichkeit auf einem möglichst hohen Niveau aufrecht erhalten werden kann. Die über die Jahrhunderte immer wieder neu geäußerten Sorgen eines drohenden Sprachverfalls lassen sich dementsprechend verstehen als ein Bemühen, sprachlichen Wandel möglichst zu verhindern oder zumindest zu verlangsamen, damit das in der Schrift fixierte kulturelle Wissen nicht an Wirkung verliert oder gar unverständlich und mithin nutzlos wird.

Schule als eine konservative, bewahrende Institution der Schriftlichkeit wird deshalb immer in besonderer Weise darauf achten, dass sich die von den Schülern geschriebenen Texte möglichst eng an normativen Vorgaben orientieren. Es ist deshalb bezeichnend, dass Lehrpersonen sprachliche Innovationen und Normabweichungen negativ sanktionieren, also bei ihren Schülern nicht durchgehen lassen oder mit schlechten Noten abstrafen, während Linguisten sprachlichen Wandel keineswegs stigmatisieren, sondern geradezu lustvoll beobachten und Innovationen, wie sie besonders in der sogenannten Jugendsprache und im Internet zu beobachten sind, als funktional angemessene, kreative Lösungen zu schätzen wissen.

Auf dem konservativ geprägten Hintergrund institutionalisierten Schreibens in der Schule wären größere Veränderungen in Schülertexten in den letzten 40 Jahren deshalb eigentlich nicht zu erwarten. Andererseits aber haben sich Gesellschaft, Schule und Unterricht seit den frühen 1970er Jahren stark verändert und diese Veränderungen sollten auch in den Schreibprodukten der Schüler zum Ausdruck kommen.

An welche Veränderungen denken wir?

- Da sind zunächst einmal Veränderungen in der Sozialstruktur, insbesondere im Ruhrgebiet, wo wir unsere Untersuchung durchgeführt haben. 1972, zum Zeitpunkt unserer ersten Erhebung, waren noch zahlreiche Familienväter Bergleute und die Mütter Hausfrauen. Heute arbeiten oft beide Eltern, vorwiegend in der verarbeitenden Industrie und im Dienstleistungssektor. Auch der Anteil von Ein-Eltern-Familien hat stark zugenommen.
- Die Zusammensetzung der Schülerschaft hat sich aufgrund der Zuwanderung von Menschen aus süd- und osteuropäischen Ländern stark verändert. Während in unserer Untersuchung von 1972 noch kein mehrsprachiges Kind im Sample war, sind 2002 ein Viertel aller Kinder mit einer anderen Familiensprache aufgewachsen. 2012 hat sich dieser Anteil auf rund 40 Prozent erhöht.³
- Zu denken ist auch an die Entwicklung des Internets, das den Umgang mit Schriftlichkeit verändert hat.
- Schließlich hat sich auch der Deutschunterricht verändert:
 - Mit der sogenannten „kommunikativen Wende“ in den 1970er Jahren hat das formorientierte Schreiben nach vorgegebenen Mustern mit penibel kontrollierten Abschreibübungen seine Bedeutung verloren. Zum Credo der Deutschdidaktik wurde nun ein kommunikativ funktionales Schreiben, in dem es auf Verständlichkeit und Wirkung ankommt. Orthographische Korrektheit wurde dementsprechend relativiert. Die Zeitfenster, in denen im Deutschunterricht die Rechtschreibung geübt wurde, sind seit dieser Zeit kleiner geworden.
 - In den ersten Klassen der Grundschule hat sich der Umgang mit Rechtschreibfehlern grundsätzlich verändert. Fibelbasierte Kurse, in denen ABC-Schützen Lesen und Schreiben durch Instruktion und Imitation als eine Technik (mit Schwungübungen und Fehlervermeidung) erlernen mussten, wurden durch einen erfahrungs- und entwicklungsorientierten Unterricht ersetzt, in dem normabweichende Schreibungen nicht nur toleriert, sondern als notwendiger Bestandteil eines Entwicklungsprozesses gesehen werden.

All diese Veränderungen könnten dazu beitragen, dass sich das Schreibverhalten von Viertklässlern verändert hat.

³ Da wir zum Zeitpunkt, als dieser Beitrag geschrieben wurde, noch nicht alle Sozialdaten von den Schulen erhalten haben, kann sich dieser Prozentwert noch verändern.

2. Diachrone Studien zum Schreiben in der Schule

Peter Sieber (1998) verglich Maturaaufsätze, die über einen Zeitraum von 110 Jahren an deutsch-schweizerischen Gymnasien geschrieben wurden. Seit den 1970er Jahren, so sein Befund, habe sich eine Tendenz zur konzeptionellen Mündlichkeit entwickelt, so dass ein verändertes „kommunikatives Grundmuster in der Schriftlichkeit“ entstanden sei, das er als „Parlando“ bezeichnet. Die Texte hätten sich also verändert, aber die Textqualität sei deshalb nicht schlechter geworden. Dieses Ergebnis hat uns veranlasst, zu überprüfen, ob seit den 1970er Jahren auch in den Texten von Viertklässlern verstärkt mündliche Elemente beobachtet werden können.

Hannelore Grimm (2003) konnte jedoch in Abituraufsätzen, die von den 1940er bis zu den 1990er Jahren entstanden sind, keine Tendenz zu umgangssprachlichen Formulierungen und konzeptioneller Mündlichkeit feststellen.

Die Texte seien über den untersuchten Zeitraum deutlich länger geworden und der Umfang des Wortschatzes sei gestiegen. Insbesondere der Anteil komplexerer Wortbildungen habe zugenommen. Nichts deute auf geringer werdende Schreibfähigkeiten oder gar auf einen Sprachverfall hin. Ihr Fazit: „Vieles hat sich gar nicht, nur geringfügig oder zum Besseren (Qualifizierteren) geändert“ (Grimm 2003, S. 261).

Diachrone Untersuchungen zur Rechtschreibung haben einen anderen Fokus: Hier geht es grundsätzlich immer um die Frage, ob sich die Anzahl orthographischer Fehler erhöht hat, ob sie gesunken oder gleich geblieben ist. Anhand der Art der Fehler lassen sich aber begründete Vermutungen darüber anstellen, warum sich Fehler in bestimmten Bereichen in besonderer Weise entwickeln. Nicht zuletzt der Rat für deutsche Rechtschreibung versucht Tendenzen in der Sprachgemeinschaft zu erfassen, um Empfehlungen für Variantenschreibungen oder veränderte Schreibkonventionen geben zu können. Insofern sind diachrone Studien zum Schreiben von Schülern aufschlussreich. Wenn man also beobachten kann, dass sich bestimmte Schreibungen gegen die Norm etablieren, beispielsweise ein verstärkter Trend zur satzinternen Kleinschreibung, könnte man dies als Hinweis verstehen, dass auch die Sprachgemeinschaft als Ganzes eine Tendenz hat, Schreibungen in dieser Richtung zu verändern. In den letzten Jahren hat man besonders den Schreibgebrauch in den neuen Medien beobachtet, wo sich relativ rasch veränderte Gebrauchsweisen entwickelt haben, von denen man aber noch nicht weiß, ob sie die Schriftsprache generell beeinflussen werden. Aber vielleicht können auch gehäuft auftretende Fehler von Viertklässlern Indikatoren für einen bevorstehenden Schreibsprachwandel sein, gerade weil ihre Rechtschreibkompetenz noch relativ schwach entwickelt ist und sie möglicherweise deshalb für Veränderungen in der Sprachgemeinschaft besonders empfänglich sind.

Zur diachronen Entwicklung von Rechtschreibleistungen gibt es so gut wie keine belastbaren Daten. Die beiden älteren uns bekannten Untersuchungen erlauben jedenfalls keine weitreichenden Schlüsse. Die Studie von Ingenkamp aus dem Jahr 1967, in der die Leistungen von Sechstklässlern aus den Jahren 1949 und 1962 miteinander verglichen wurden, kam zu dem Ergebnis, dass sich die Rechtschreibleistungen nach den problematischen Nachkriegsjahren stabilisiert hätten und homogener geworden seien. In der zweiten im Jahre 1988 erschienenen Studie von Vogel, in der Rechtschreibfehler von Dritt- und Viertklässlern aus den Jahren 1970 bis 1974 mit denen aus den Jahren 1982 und 1984 verglichen wurden, kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass sich in diesem Zeitraum keine Verschlechterung der Rechtschreibleistung feststellen lasse. Die von ihm beobachtete Zunahme orthographischer Fehler von immerhin 35 Prozent in nur zehn Jahren wird mit einem differenzierteren Wortschatz erklärt, also mit einem erhöhten Anteil an Wörtern in Schülertexten, die schwieriger zu schreiben seien.

3. Schreiben vor dem Übertritt in die Sekundarschule

3.1. Fragestellung

Unsere generelle Fragestellung lautet: Welche Veränderungen im Schreibverhalten von Viertklässlern lassen sich von 1972 zu 2002 und 2012 beobachten? Aber im Gegensatz zu den wenigen älteren Studien zur diachronen Entwicklung des Textschreibens und der Rechtschreibung kam es uns nicht nur auf einen generellen Vergleich von Schreibleistungen in einem bestimmten Zeitraum an. Wir wollten auch feststellen, wie sich diese Leistungen innerhalb der Schülerschaft ausdifferenzieren haben. Aus soziolinguistischer Perspektive geht es dabei nicht um die schriftsprachlichen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern um textuelle Varianten, die sich einzelnen Gruppen von Schülern, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden, zuordnen lassen. Wir haben uns in unserer Studie vor allem auf die soziale und sprachliche Herkunft der Schüler bezogen, da sie – wie die PISA-Studien gezeigt haben – in besonderer Weise den Umgang mit Schriftlichkeit beeinflussen: bei PISA das Lesen und in unserer Studie das Schreiben.

Weil die soziale Herkunft besonders in Deutschland ein starker Prädiktor für den späteren Schulerfolg in unserem hochgradig differenzierten Sekundarschulsystem ist, haben wir auch die

Entscheidung für eine bestimmte Schulart nach der Grundschulzeit als Kriterium zur Gruppierung von Schülern einbezogen. Wir können also zwischen Gruppen von Viertklässlern unterscheiden, die später die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium oder die Gesamtschule besuchen werden. Schließlich haben wir das Alter sowie das Geschlecht der Kinder als Kriterium bzw. als außersprachliche Variable einbezogen, um altersbedingte und geschlechtsspezifische Unterschiede beschreiben zu können, auf die wir hier aber nicht eingehen werden.

In unserem selektiven Schulsystem ist der Übertritt in die Sekundarschule vermutlich die Schaltstelle, an der der spätere finanzielle, berufliche und gesellschaftliche Erfolg eines Menschen am stärksten beeinflusst wird. Das Abitur, ein Studium, eine gut bezahlte Arbeit und ein Leben in finanzieller

Sicherheit sind in starkem Maße von einer Entscheidung abhängig, die bei einem Kind im Alter von etwa zehn Jahren getroffen wird.

Wenn nun aber die Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch wichtige, wenn nicht gar die wichtigsten Entscheidungsgrundlagen für die Sekundarschulempfehlung liefern, dann müssen wir diese Produkte ganzheitlich in den Blick nehmen. Um ihrer Qualität gerecht zu werden, wäre es nicht angemessen, sich nur auf die Rechtschreibung oder nur auf die Textgestaltung zu beziehen, zumal wir mit unserer Untersuchung mögliche Veränderungen in den schriftlichen Texten umfassend beschreiben möchten. Es ist deshalb das Ziel unserer Studie, möglichst viele Teilkompetenzen zu erfassen, die zur Herstellung eines Schreibprodukts notwendig sind.

3.2. Untersuchungsdesign

Die Rahmenbedingungen unserer Untersuchung wurden zu allen Messzeitpunkten – 1972, 2002 und 2012 - konstant gehalten, um sicherzustellen, dass mögliche Veränderungen in den Schreibprodukten nicht aus unterschiedlichen Bedingungen der Datenerhebung resultieren. Das Untersuchungsdesign lässt sich wie in Abbildung 1 dargestellt visualisieren.

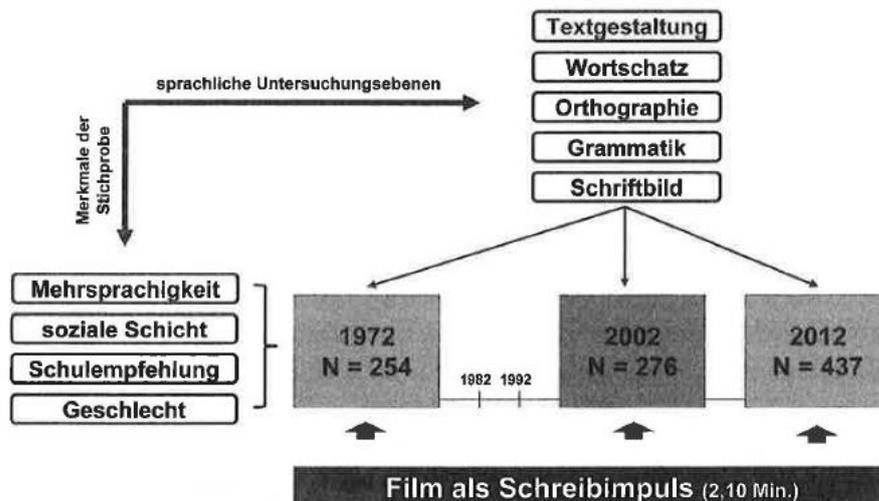


Abb. 1: Untersuchungsdesign

Das Schreibexperiment wurde mit Viertklässlerinnen und Viertklässlern an denselben Grundschulen in Dortmund und Recklinghausen⁴ durchgeführt. Die Datenerhebungsphase umfasste den Zeitraum von November bis Januar des entsprechenden Schuljahres. Als Schreibimpuls diente ein 2:10 Minuten langer Film mit einfachem Erzählschema, dem ein 80 Sekunden langer Vorspann vorausging. Um die Schreibsituation für die Schülerinnen und Schüler so unterrichtsnah wie möglich zu gestalten, wurde das Schreibexperiment im Rahmen einer Unterrichtsstunde von den Lehrkräften selbst durchgeführt.

Die Lehrkräfte wurden vorab über den geplanten Ablauf schriftlich instruiert, um einheitliche Schreibbedingungen zu gewährleisten.

Wie unter 3.1 ausgeführt, möchten wir nicht nur textbezogene Daten diachron vergleichen, sondern diese auch in Beziehung zu nicht-sprachlichen Merkmalen der Versuchspopulation setzen. Hierzu haben wir das Geschlecht, den ein- oder mehrsprachigen Erwerbshintergrund, die

⁴ 2012 wurden zusätzliche Grundschulen in die Untersuchung einbezogen, woraus die veränderte Stichprobengröße (N = 437) resultiert. Für einen diachronen Vergleich beziehen wir uns 2012 jedoch nur auf die Schulen, die auch in den früheren Erhebungen einbezogen wurden (2012: N = 274).

Sekundarschulempfehlung sowie Daten zur sozialen Schichtzugehörigkeit⁵ der Schülerinnen und Schüler erfasst. Mit diesen unabhängigen Variablen können mögliche Veränderungen nicht nur für die jeweilige Jahrgangskohorte beschrieben werden. Es lässt sich so auch klären, ob sprachliche Veränderungen in den Schülertexten den gesamten Jahrgang betreffen oder als gruppenspezifische Ausprägung eines Jahrgangs zu verstehen sind. Wie unter 3.3.2 noch zu zeigen sein wird, ist dies für die Beurteilung von schriftsprachlichen Veränderungen aus diachroner Perspektive von zentraler Bedeutung.

Um die Texte ganzheitlich in den Blick nehmen zu können, werden unterschiedliche Analyseebenen berücksichtigt. Neben verschiedenen Aspekten der Textgestaltung und Analysen zur Rechtschreibung, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden, finden Untersuchungen zum Wortschatz⁶ und zu ausgewählten Bereichen der Grammatik ebenso Berücksichtigung wie das Schriftbild.⁷ Der letztgenannte Bereich stand bislang kaum im wissenschaftlichen Interesse; wir konnten jedoch für die Teilkorpora von 1972 und 2002 eine positive Korrelation zwischen ästhetisch ansprechenden Schriftbildern und einer geringeren Fehleranzahl nachweisen (vgl. Steinig et al. 2009, S. 100).

3.3. Erste Ergebnisse

Anknüpfend an die Befunde von 1972 und 2002, die wir in Steinig et al. (2009) veröffentlicht haben, möchten wir erste Ergebnisse zu den Texten aus 2012⁸ vergleichend gegenüberstellen: zum einen zur Textgestaltung und zum anderen zur Rechtschreibung - dem Bereich, zu dem uns bereits quantitative Daten vorliegen.

3.3.1. Textgestaltung [...]

3.3.2. Rechtschreibung

Rechtschreibfehler wurden mit der „Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse“ (kurz: AFRA) von Herne/Naumann (2007) kategorial erfasst. Durch die Unterscheidung von 17 Fehlerkategorien, die vier Fehlerebenen zugeordnet werden, erlaubt diese Systematik eine differenzierte Darstellung und Analyse der Rechtschreibfehler. Unabhängig von der Entwicklung einzelner Fehlerebenen und Fehlerkategorien interessiert jedoch zunächst die grundsätzliche Frage, ob sich die Rechtschreibleistungen der Kinder im Zeitraum von 40 Jahren in den erhobenen Texten überhaupt verändert haben und wenn ja, mit welcher Tendenz. Da sich sowohl die einzelnen Textlängen als auch die durchschnittliche Wortanzahl der Teilkorpora von 1972, 2002 und 2012 zum Teil erheblich unterscheiden⁹ und mit gestiegener Textlänge theoretisch eine höhere Fehlerverlockung einhergeht, haben wir die Rechtschreibfehler pro 100 Wortformen berechnet, um eine adäquate Vergleichsbasis herzustellen. Zudem haben wir für die hier vorzustellenden Ergebnisse von 2012 nur die Schulen in unsere Analyse einbezogen, die bereits 1972 und 2002 an der Untersuchung teilnahmen. Entsprechend beziehen sich die nachfolgenden Ergebnisse von 2012 auf einen mit 1972 und 2002 vergleichbaren Stichprobenumfang von $N = 274$ und nicht auf den gesamten Stichprobenumfang (siehe Abb. 1).

Die unter diesen Voraussetzungen ermittelte Veränderung der durchschnittlichen Rechtschreibfehleranzahl zu den jeweiligen Messzeitpunkten kann der nachfolgenden Grafik entnommen werden.

⁵ Die Schichtzugehörigkeit wurde anhand der Tätigkeit des Hauptverdieners erfasst. Aus Platzgründen verweisen wir hierzu auf Steinig et al. (2009, S. 38 ff.).

⁶ Die Wortschatzanalyse erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

⁷ Für die statistische Auswertung verwenden wir die Software SPSS.

⁸ Einzelne Klassen haben das Schreibexperiment im Januar 2013 durchgeführt, vereinfachend sprechen wir jedoch vom Textkorpus 2012.

⁹ Die Textlängen, gemessen an der Wortanzahl, schwanken innerhalb eines Jahrganges von Minimum 10 Wörtern bis Maximum > 300 Wörtern pro Text; deutliche Unterschiede in der durchschnittlichen Textlänge konnten wir auch zwischen den Jahrgängen feststellen: 1972 ($\bar{X} = 75,74$ W) und 2002 ($\bar{X} = 104,56$ W).

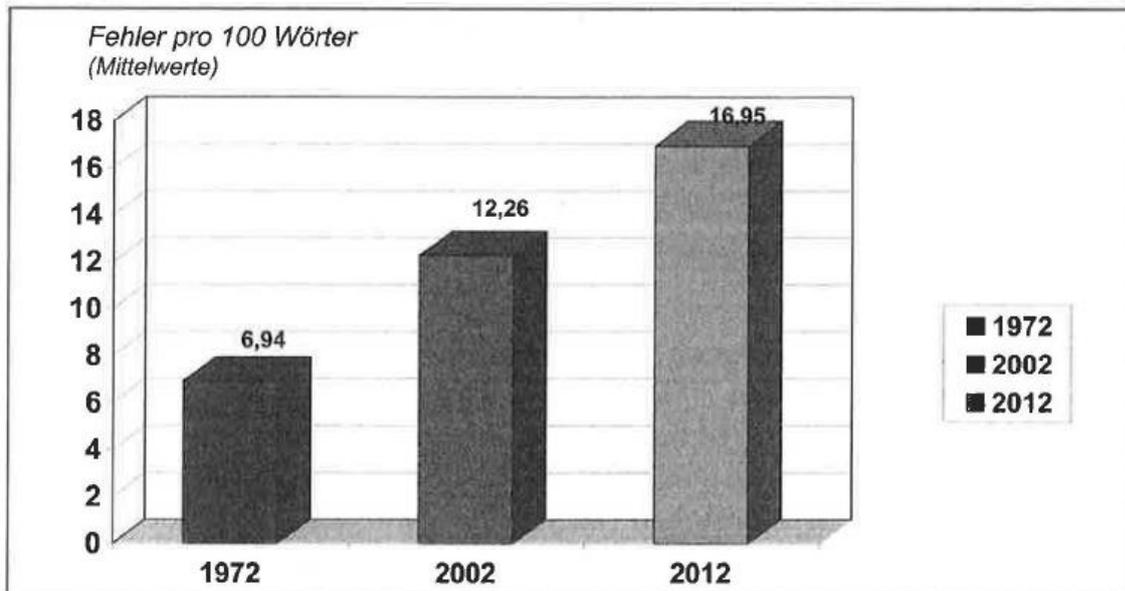


Abb. 2: Entwicklung der Rechtschreibfehler seit 1972

Bereits von 1972 auf 2002, in einem Zeitraum von 30 Jahren, war ein beachtlicher Fehleranstieg von rund 77 Prozent zu verzeichnen. In den dann folgenden zehn Jahren nahmen die Fehler um etwa 38 Prozent zu: ein deutlich steilerer Anstieg, den wir in diesem Ausmaß nicht erwartet hatten. Würde man nämlich bereits ab 1972 eine prozentuale Fehlerzunahme von 38 Prozent pro Dekade ansetzen, ergäbe sich für die Texte von 2002 ein Fehleranteil von durchschnittlich 18 anstatt der ermittelten 12,26 Prozent. Dieses Rechenexempel macht deutlich, dass sich die Dynamik der Fehlerzunahme

in den letzten zehn Jahren verstärkt hat.

Nun könnte man annehmen, insbesondere der gestiegene Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern – 1972 nahm kein mehrsprachiges Kind an der Untersuchung teil – wäre für den Fehlerzuwachs verantwortlich. Unsere nach diesem Gruppenmerkmal vorgenommene Differenzierung der Rechtschreibfehler kann eine solche Annahme jedoch nicht stützen:

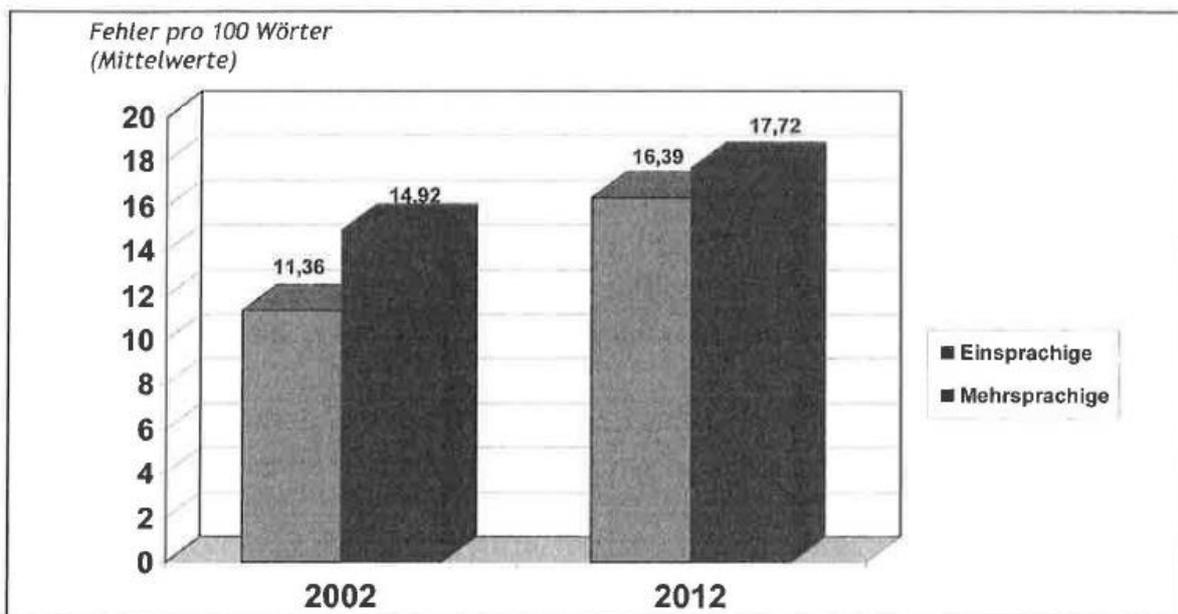


Abb. 3: Rechtschreibfehler und Mehrsprachigkeit⁹

Da noch nicht alle Sozialdaten von den Schulen eingegangen sind, beziehen sich die Ergebnisse von 2012 auf 158 einsprachige Kinder und auf 97 Kinder mit mehrsprachigem Erwerbshintergrund.

Zwar wird im Jahr 2002 durch die Gegenüberstellung der durchschnittlichen Rechtschreibfehler von ein- und mehrsprachigen Kindern ein Unterschied der Mittelwerte erkennbar; die generelle Fehlerzunahme von 1972 auf 2002 um insgesamt 77 Prozent kann allenfalls nur geringfügig mit Defiziten mehrsprachiger Kinder erklärt werden. Korrelationsanalysen ergaben, dass 2002 die soziale Schicht einen wesentlich höheren Prädiktor für die Rechtschreibleistung darstellt ($r = 0,33$) als das Merkmal der Mehrsprachigkeit ($r = 0,17$).

Für die Texte von 2012 wird bereits anhand des Säulendiagramms ersichtlich, dass der Fehlerzuwachs nicht auf Kinder mit anderer Erstsprache zurückgeführt werden kann. Der geringe Mittelwertunterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern ist nicht signifikant ($p = 0,39$). Ein mehrsprachiges Kind aus der oberen Mittelschicht hat normalerweise einen ähnlich niedrigen Fehleranteil wie ein einsprachiges Kind aus der gleichen Schicht. Die einseitige Fokussierung auf Defizite von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte – nicht nur in der Rechtschreibung! – hat in der Vergangenheit dazu geführt, dass monolingual deutsche Kinder aus der sozialen Unterschicht, die dringend gefördert werden müssten, aus dem Blickfeld gerieten.

Da offenbar das Merkmal der Mehrsprachigkeit für die Fehlerzunahme von 1972 auf 2002 allenfalls eine geringe und für den noch einmal deutlich verstärkten Zuwachs von 2002 auf 2012 keine Erklärungskraft besitzt, möchten wir nun die unabhängige Variable in den Blick nehmen, die sich bereits 2002 als starker Prädiktor für sprachliche Merkmale herausstellte: die soziale Schichtzugehörigkeit. Wir haben die in den PISA- und IGLU-Studien angesetzten „sieben Dienstklassen“, die anhand des Kriteriums „Berufstätigkeit des Hauptverdieners“ differenziert wurden, auf drei soziale Schichten reduziert: Unterschicht (US), untere Mittelschicht (uMS) und obere Mittelschicht (oMS) (vgl. Steinig et al. 2009, S. 38 ff.). Wenn man diese drei Schichten zu den Rechtschreibfehlern in Beziehung setzt, ergeben sich für 1972 keine signifikanten Bezüge. Für 2002 zeigt sich aber eine deutlich gestufte Abhängigkeit von der sozialen Schicht, die sich 2012 in ähnlicher Weise fortsetzt.

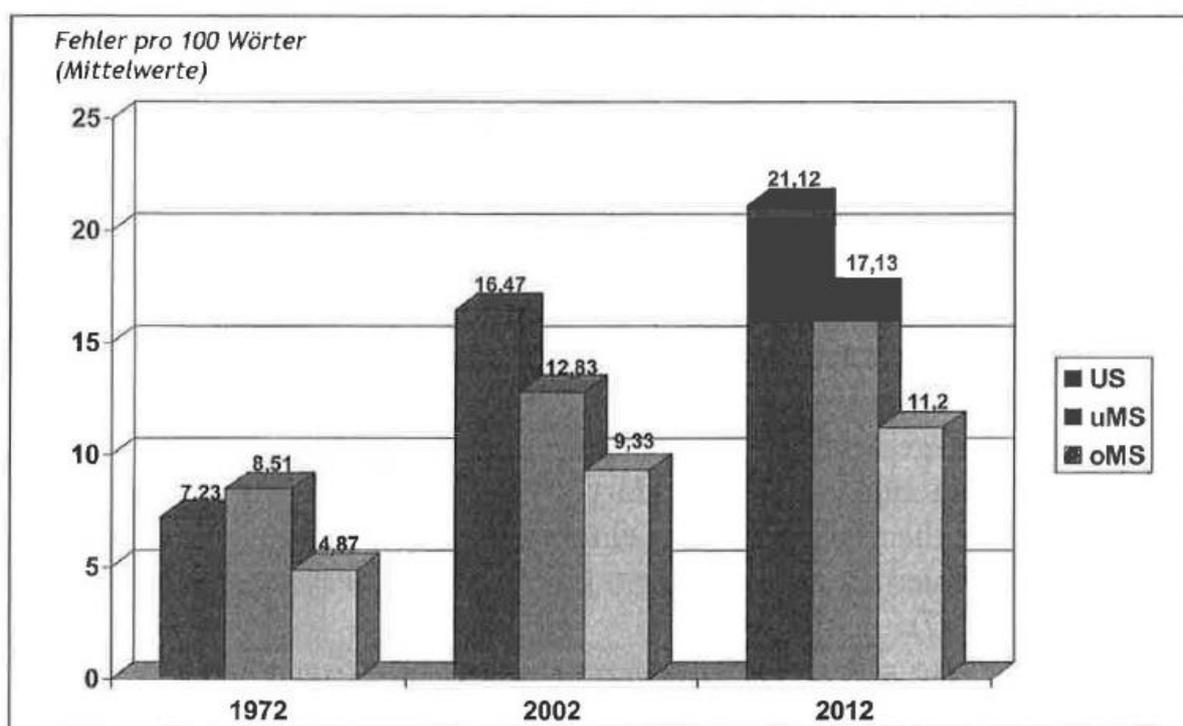


Abb. 4: Rechtschreibfehler und soziale Schicht¹⁰

Die Daten für 2012 beziehen sich aus den unter Fußnote 8 genannten Gründen auf folgende

Stichprobengrößen: US: N = 57 / uMS: N = 89 / oMS: N = 54

Bereits 1972 und insbesondere 2002 hatte die Rechtschreibleistung eine herausragende Bedeutung für die Sekundarschulempfehlung. Für die Texte von 2002 konnten wir zeigen, dass dieses sprachliche Merkmal die stärkste Affinität zur Schulempfehlung aufweist (vgl. Steinig et al. 2009, S. 354). Für die Schulempfehlung im Jahr 2012 hat die Rechtschreibung eine ähnlich große Bedeutung.

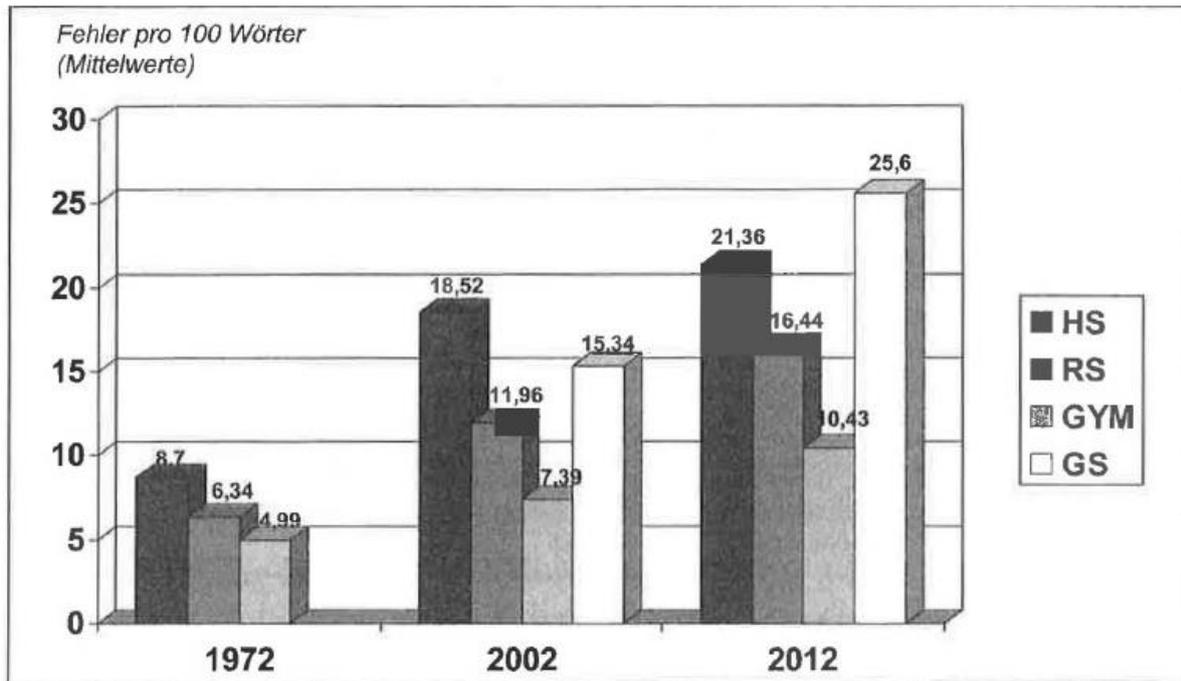


Abb. 5: Rechtschreibfehler und Schulempfehlung

Erwartungsgemäß machen auch 2012 zukünftige Gymnasiasten die wenigsten Rechtschreibfehler, zukünftige Realschüler nehmen eine Zwischenposition ein und zukünftige Hauptschüler, lässt man die Gesamtschule vorerst außer Acht, weisen die meisten orthographischen Normverstöße in ihren Texten auf. Die grundsätzliche Stufung der Rechtschreibfehler zwischen den drei genannten Schularten zeigt sich demnach auch 2012, wenngleich mit veränderten Fehlerzuwächsen für die empfohlenen Bildungsgänge. Während die Gesamtschule 2002 in Bezug auf die Fehlerzahlen noch eine Position zwischen der Haupt- und der Realschule einnahm, wird sie 2012 Kindern mit den meisten Rechtschreibfehlern als zukünftige Schulform¹⁰ empfohlen.

Nachdem die soziale Schicht - im Gegensatz zur Mehrsprachigkeit! - als bedeutsamer Prädiktor für die Rechtschreibleistung herausgestellt werden konnte, möchten wir nun die unterschiedlichen Rechtschreibebenen nach AFRA in den Blick nehmen und die Frage aufwerfen, ob der Fehleranstieg in einem Teilbereich besonders deutlich ausfällt. AFRA unterscheidet die Fehlerbenen Phonem-Graphem-Korrespondenz, Vokalquantität, Morphologie und Syntax.

¹⁰ Allerdings scheint eine Empfehlung für die Hauptschule, zumindest nach unseren Daten, immer weniger ausgesprochen zu werden. Für die bislang eingetroffenen Daten ergibt sich folgende Verteilung: HS: N = 36 / RS: N = 96 / GYM: N = 90 / GES: N = 41. NB: Zwei Schüler werden die vierte Klasse wiederholen, sie weisen durchschnittlich rund 56 Fehler pro 100 Wörter in ihren Texten auf.

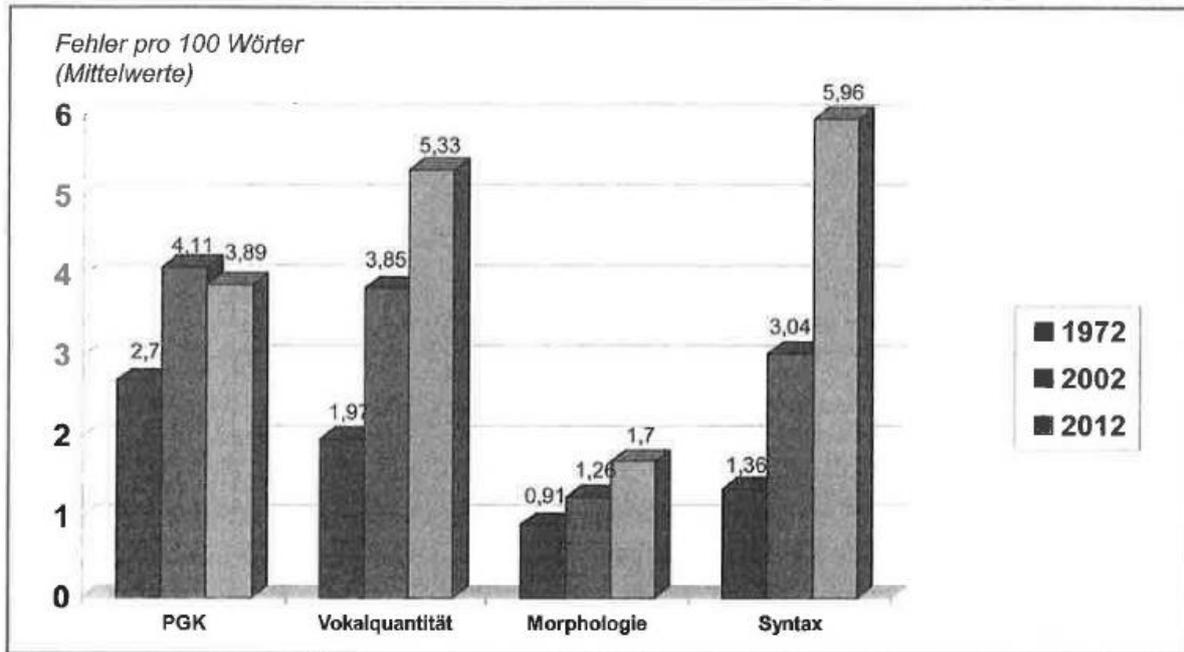


Abb. 6: Rechtschreibfehler nach AFRA-Fehlerebenen

Wie bereits beim Vergleich der Teilkorpora von 1972 und 2002 deutlich wurde, verzeichnet auch 2012 die Ebene ‚Syntax‘ den stärksten Fehlerzuwachs mit rund 9,5 Prozent. Dazu zählen die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zusammen- und Getrennschreibung. Den zweitstärksten Anstieg finden wir auf der Ebene ‚Vokalquantität‘ mit einem Fehlerzuwachs von rund 38 Prozent. Der Anstieg auf der Ebene ‚Morphologie‘ fällt dagegen vergleichsweise moderat aus, während auf der Ebene ‚Phonem-Graphem-Korrespondenzen‘ sogar ein geringfügiger Fehlerrückgang zu verzeichnen

ist. Während also phonographisch bedingte Fehler in den vergangenen zehn Jahren nicht zugenommen haben, zeigt sich eine deutliche Zunahme bei allen Schreibungen, die von diesem Prinzip abweichen.

Die stärkste Fehlerzunahme auf syntaktischer Ebene ergab sich im Bereich der Groß-/Kleinschreibung. Mit der nachfolgenden Grafik wird die Entwicklung dieser Kategorie zu allen Messzeitpunkten illustriert. Verstöße gegen die Kleinschreibung – die unmarkierte Form der Schreibung – treten erwartungsgemäß seltener auf und haben insgesamt einen erkennbar flacheren Fehleranstieg. Die größte Schwierigkeit bereitet die korrekte Majuskelsetzung. Von 1972 auf 2002 haben sich die Rechtschreibfehler in diesem Bereich verdreifacht; 2012 sind sie noch einmal um rund 70 Prozent angestiegen.

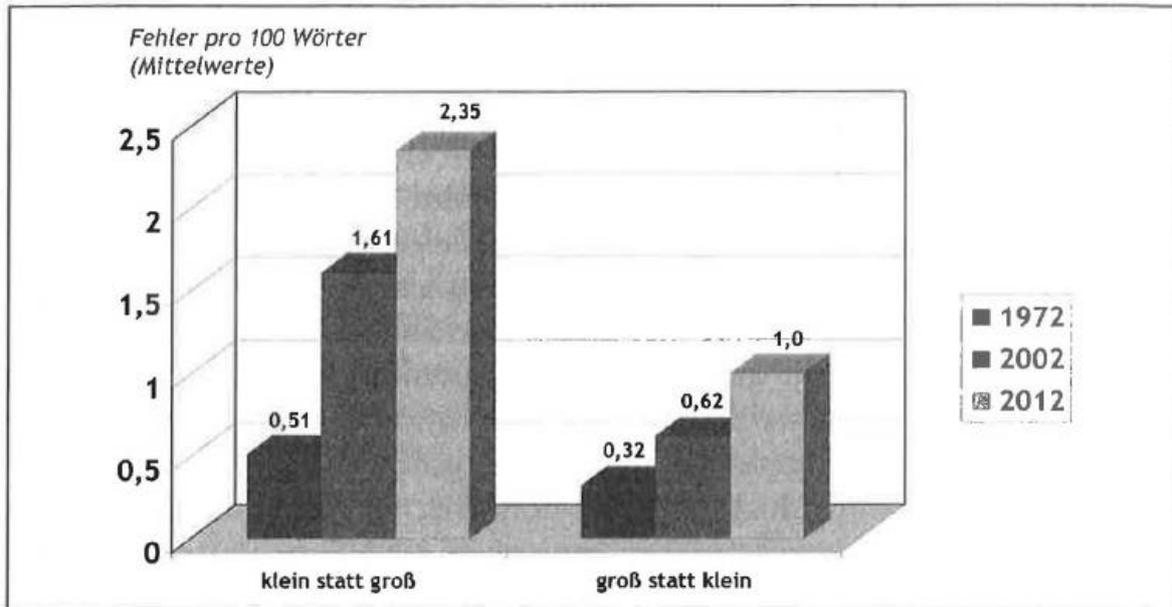


Abb. 7: Fehler im Bereich der Groß-/Kleinschreibung

Bereits Menzel (1985) konnte mit seiner Fehleruntersuchung Mitte der achtziger Jahre zeigen, dass die Großschreibung zu den Hauptfehlerquellen in Schülerschreibungen zählt. Dies steht im Einklang mit unseren Ergebnissen. Auffällig ist jedoch die Entwicklung dieser Fehlerkategorie, wie sie anhand der Abbildung 7 deutlich wird: 2002 war die Kategorie *klein statt groß* die Fehlerkategorie mit dem größten Fehlerzuwachs. Auch 2012 haben Verstöße gegen die Großschreibung im Vergleich zum Gesamtfehleranstieg (38%) einen höheren Fehlerzuwachs. Die korrekte Großschreibung scheint demnach im Rahmen veränderter Rechtschreibleistungen stets in besonderer Weise betroffen zu sein.

4. Diskussion

Das Textschreiben hat sich in den an unserer Studie beteiligten Schulen in Dortmund und Recklinghausen in den letzten zehn Jahren seit unserer letzten Erhebung deutlich verändert. Texte, die man eindeutig als Berichte oder Erzählungen bezeichnen konnte, sind seltener geworden. Eine Zuweisung zu einer Textsorte ist teilweise schwierig geworden. Die Vielfalt der textuellen Gestaltung hat zugenommen. Die Texte richten sich öfter mit adressierenden Wendungen am Anfang und/ oder am Ende an den Leiter der Untersuchung. Kommentierende Textpassagen und Texte, die ausschließlich als Kommentare gelesen werden können, nehmen zu. Wie ist es in den letzten zehn Jahren zu diesen veränderten Formen des Schreibens gekommen?

Für einige Kinder scheint offenbar die mit der Institution Schule und dem Deutschunterricht verbundene Erwartung, der impliziten Aufforderung nachzukommen, zu einem im Rahmen einer Unterrichtsstunde präsentierten narrativen Schreibimpuls einen Text zu produzieren, der diese Narration aufgreift oder zumindest ihren Plot versprachlicht, keine Geltung zu haben. Dieses Verhalten beruht, wie wir vermuten, auf einer zunehmenden Individualisierung und Differenzierung im Grundschulunterricht.

Das Schreiben im Anschluss an einen Film in der von uns vorgegebenen experimentellen Situation wurde von vielen offenbar nicht als schulisch-normatives Schreiben gewertet, sondern als ein ‚freies‘, von der Institution Schule unabhängiges Schreiben. Die Situation Unterricht, in das unser Schreibexperiment eingebettet war, garantiert offenbar nicht mehr automatisch, dass in dieser Situation die normativen Erwartungen an Textsorten, die im Deutschunterricht üblich sind, erfüllt werden.

Neben dieser individualisierenden Tendenz, die die Unterschiede von Text zu Text größer werden lässt, kann man auch eine Differenzierung beobachten, die auf unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte beruht. Die subjektiven Theorien darüber, wie Schreiben im Deutschunterricht didaktisch modelliert werden sollte, scheinen auch von Lehrkraft zu Lehrkraft zunehmend auseinanderzugehen. Dementsprechend unterscheiden sich die Texte auch teilweise deutlich von Klasse zu Klasse. Es entwickeln sich nach unserem Eindruck regelrechte klassenspezifische Schreibkulturen - eine Entwicklung, die 2002 erst in Ansätzen und 1972 noch überhaupt nicht zu beobachten war.

Schließlich kann sich auch der unmittelbare Einfluss der Lehrperson vor und während der Schreibsituation verändert haben, obwohl wir die Rahmenbedingungen genau so wie 2002 vorgegeben hatten. Die Aufgabenstellung ist gleich geblieben, aber dennoch können die Lehrpersonen explizit oder implizit Information zum Schreibversuch gegeben haben, die das Schreiben der Kinder in eine etwas andere Richtung gelenkt haben könnte. Vielleicht sehen sich die Lehrkräfte heute stärker genötigt, genauere Auskunft darüber zu geben, warum etwas Unübliches im Unterricht getan werden soll.

Diese ersten Befunde müssen noch inhaltsanalytisch und statistisch überprüft werden, um das Ausmaß dieser Entwicklung genauer einschätzen zu können.

Als einen wichtigen Grund für die deutliche Zunahme an Rechtschreibfehlern hatten wir bereits beim Vergleich von 1972 mit 2002 angenommen, dass für die Rechtschreibung zunehmend weniger Zeit zur Verfügung steht. Ein Vergleich der 1972 geltenden Lehrpläne und zugelassenen Sprachbücher mit denen aus 2002 macht einen quantitativ höheren Anteil, den die Rechtschreibung noch 1972 im Deutschunterricht einnahm, plausibel (vgl. Steinig et al. 2009, S. 379). Sollte die explizite Thematisierung von Rechtschreibregeln und -strategien sowie die Übungszeit für bestimmte orthographische Phänomene im Unterricht tatsächlich abgenommen haben, könnten diese unterrichtsbedingten Veränderungen möglicherweise auch mit den hier aufgezeigten Veränderungen in der Rechtschreibleistung im Zusammenhang stehen – wir nehmen dies zumindest für bestimmte Gruppen von Schülern an.

Es gibt nachvollziehbare Belege, dass Rechtschreiblernen auch ohne explizite Instruktion erfolgreich sein kann. Bredel (2007) führt hierzu beispielsweise die weitgehende Schreibsicherheit von Schülerinnen und Schülern in der Getrennt- und Zusammenschreibung an, obwohl (oder weil) sie kaum explizit im Unterricht thematisiert werden. Eichler (1991) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „inneren Regelbildung“ und meint damit die Fähigkeit der Lernenden, durch Schlussfolgerungen, Vergleiche und durch die Überführung von Merkschreibungen in ein „geistiges Konzept“ Rechtschreibregeln selbst zu erarbeiten, was sich insbesondere an „geregelt Abweichungen von der Normschreibung“ zeige (Eichler 1991, S. 34). Wahrscheinlich setzte der Deutschunterricht nach der so genannten kognitiven Wende in den 1980er Jahren, in dem sich der Anteil expliziter Rechtschreibarbeit tendenziell verringerte, verstärkt darauf, dass die eigenaktiven Regelbildungsfähigkeiten der Kinder durch den Umgang mit Schrift zur korrekten Rechtschreibung führen. Wir nehmen jedoch an, dass dies nur bestimmten Schülerinnen und Schülern gelingt, nämlich denjenigen aus der oberen Mittelschicht, die durch ihre schriftsprachlich geprägte Sozialisation einen geringer werdenden Anteil expliziter Rechtschreibarbeit durch ‚innere Regelbildung‘ kompensieren können. Bei weniger privilegierten Gruppen aus der Unterschicht und zunehmend auch aus der unteren Mittelschicht gerät dieser Regelbildungsprozess vermutlich mit höherem Anspruch an die Rechtschreibleistung ins Stocken, die Verunsicherung nimmt zu und der Abstand zu den erfolgreichen Lernern wird zunehmend größer. Wir vermuten, dass diese Schülerinnen und Schüler von einer verstärkten expliziten Erarbeitung rechtschriftlicher Phänomene in besonderer Weise profitieren würden. Mit dieser Form bewusster Kognitivierung meinen wir kein Memorieren von Rechtschreibregeln und Grundwortschatzlisten, sondern ein erforschendes Rechtschreiblernen, wie es u.a. von Eisenberg/Feilke (2001) vorgeschlagen wurde. Die deutlich gestiegenen orthographischen Verstöße in den Texten und insbesondere der sich seit 2002 weiter vergrößernde Abstand zwischen der oberen Mittelschicht auf der einen Seite und der unteren Mittelschicht sowie der Unterschicht auf der anderen Seite scheinen unsere Annahmen zu stützen (siehe Abb. 4).

Gründe für die unterschiedliche Fehlerentwicklung einzelner AFRA-Ebenen sind nicht leicht zu finden, zumal entsprechende Analysen einzelner Fehlerkategorien noch ausstehen. Exemplarisch haben wir die Fehlerentwicklung im Bereich der Großschreibung (*klein statt groß*) herausgestellt, weil in dieser Kategorie bereits 2002 der stärkste Fehlerzuwachs beobachtet werden konnte und hier auch 2012, im Vergleich zum Gesamtfehleranstieg, ein nahezu doppelt so hoher prozentualer Fehlerzuwachs zu verzeichnen ist. Auffällig daran ist, dass dies einen Bereich betrifft, der in der öffentlichen Meinung mit defizitärem Schreiben in den neuen Medien in Verbindung gebracht wird. Empirisch konnte dieser Zusammenhang bislang jedoch nicht belegt werden (vgl. Dürscheid/Wagner/Brommer 2010), er dürfte empirisch aber auch schwer zu erbringen sein.

Da die satzinterne Großschreibung in hohem Maße zwischen Leistungsgruppen differenziert, wie die IGLU-E-Studie für die vierte Klasse (vgl. Löffler/Meyer-Schepers 2005, S. 95) und Betzel (2013) für den Beginn der Sekundarstufe zeigen konnten, sehen wir insbesondere für diesen Bereich einen Zusammenhang mit den zuvor vermuteten Veränderungen des Rechtschreibunterrichts. Es scheint naheliegend, dass Kinder aus schriftnahen Milieus die Voraussetzungen mitbringen, die Großschreibung sicher zu erwerben, weil sie unabhängig von den quantitativen Unterrichtsanteilen, die für die Erarbeitung der satzinternen Großschreibung zur Verfügung stehen, orthographische Regularitäten eigenständig entdecken und im Unterricht vermittelte Strategien auf dieser Grundlage situationsgerecht anwenden können. Kindern aus niederen sozialen Schichten mit geringerer Affinität zur

Schriftlichkeit fällt es im Rahmen geringer werdender Unterrichtszeit für die Rechtschreibung wahrscheinlich schwerer, vermittelte Strategien zur Großschreibung eigenaktiv so zu verarbeiten, dass sie in verschiedenen Kontexten für eine weitgehend korrekte Großschreibung sicher genutzt werden können.

Wenn unsere Annahmen zum Zusammenhang von Rechtschreibunterricht und Rechtschreibleistungen zutreffen sollten, dann scheinen davon besonders komplexe orthographische Phänomene wie die satzinterne Großschreibung oder die Doppelkonsonantenschreibung betroffen zu sein – mit gravierenden Auswirkungen auf Kinder aus schriftfernen Milieus.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Stellen Sie sich vor, Sie sind die Klassenlehrperson einer 4. Klasse. Am Elternabend werden Sie gefragt, ob Sie dem Rechtschreibunterricht die nötige Priorität beimessen. Man vernehme in den Medien ja immer wieder, von Schüler*innen geschriebene Texte würden zunehmend schlechter werden, mehr Fehler enthalten. Es herrsche richtiggehend Sprachverfall. Wie antworten Sie?
2. „Normabweichungen als Sprachverfall“ vs. „Normabweichung als kreative Lösung“: zwei Positionen. Erläutern Sie.

Literatur

- Betzel, Dirk (2013): Leistungsgruppenprofile zur satzinternen Großschreibung in Klassenstufe fünf. In: *Der Deutschunterricht* 65, 3, S. 87-92.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. (= UTB 2890). Paderborn u.a.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): *Wie Jugendliche schreiben: Schreibkompetenz und neue Medien*. (=Linguistik- Impulse & Tendenzen 41). Berlin/New York.
- Eichler, Wolfgang (1991): Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regel-
fehlbildung im Orthographieerwerb. In: *Diskussion Deutsch* 117, 22, S. 34-44. Schreiben
Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? 371
- Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: *Praxis Deutsch* 170, s. 6-
15.
- Grimm, Hannelore (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten jugendlicher. Eine Untersuchung
zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. (=Angewandte Sprach-
wissenschaft 10). Frankfurt a.M. u.a.
- Herne, Karl-Ludwig/Naumann, Carl Ludwig (2007): *AFRA - Aachener Förderdiagnostische Recht-
schreibfehleranalyse*. 4., völl. überarb. u. erw. Aufl. Aachen.
- Ingenkamp, Karlheinz (1967): *Schulleistungen - damals und heute. Meinungen und Untersuchungen
zur Veränderung des Leistungsniveaus unserer Schuljugend*. (=Theorie und Praxis der
Schulpsychologie 7). Weinheim u.a.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer
Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, Wilfried et al.
(Hg.): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatz-
studien*. Münster u.a., S. 81-108.
- Menzel, Wolfgang (1985): *Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie „Aus Fehlern lernen“*. (= Pra-
xis Deutsch 69, Beiheft). Seelze.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der
Schriftlichkeit*. (=Reihe Germanistische Linguistik 191). Tübingen.
- Steinig, Wolfgang et al. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viert-
klässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster u.a.
- Vogel, Roland (1988): *Rechtschreibanforderungen und -leistungen früher und heute. Eine verglei-
chende Untersuchung von Schüleraufsätzen und -diktaten*. Bad Salzedetfurth.

3. Herausforderungen beim Erwerb der Rechtschreibung sowie dem Umgang damit

(Astrid Müller 2014: **Herausforderung Rechtschreiben**. In *Praxis Deutsch* 248. S. 4–16.)

Das Thema Rechtschreibung taucht in der öffentlichen Diskussion immer wieder auf – gerade dann, wenn es um die Rechtschreibreform geht oder z. B. in Hamburg ein 785 Wörter umfassender Basiswortschatz eingeführt wird. Die Brisanz und Wichtigkeit des Themas Rechtschreibung ist aber nachvollziehbar, weil der Stellenwert der Schriftlichkeit immer höher angesehen wird, egal ob in der Schule, dem Studium oder dem Berufsleben. Wer nicht richtig rechtschreiben kann, hat schlechte Karten.

Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich der Rechtschreibunterricht so verändert und den Umständen anpasst, dass möglichst alle Schüler zu ausreichend kompetenten Rechtschreibern werden. Dazu möchte der Basisartikel beitragen.

Über Schreibungen nachdenken und sprechen

Orthographische Lernprozesse scheinen besonders dann erfolgreich zu sein, wenn sich die Einsicht in orthographische Regularitäten mit regelmäßiger und reflektierter Schreibpraxis verbinden kann. Lernangebote, die die Struktur des Lerngegenstandes „Schrift“ verdeutlichen helfen und zu Entdeckungen und zum Austausch einladen, bilden deshalb die Grundlage für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz.

Immer wieder schafft es das Thema Rechtschreiben, große öffentliche Aufmerksamkeit zu erreichen: Erinnerung sei an die jahrelangen öffentlichen Debatten über die Rechtschreibreform, an die Beschwörung einer „Rechtschreibkaterstrolche“ (Spiegel Nr.25117.6.2013; siehe Bild) und die öffentliche Beachtung, die jüngst den 785 Wörtern des Hamburger Basiswortschatzes geschenkt wurde (vgl. z.B. DIEZE|TnR.2412014). Verständlich wird dieses Interesse wenn man sich den in den letzten Jahren stark gewachsenen Stellenwert der Schriftlichkeit vor Augen führt. Der zeigt sich u. a. im hohen Nutzungsgrad digitaler Medien mit ihren vielfältigen Schreib- und Lesegelegenheiten quer durch alle Alters-, Berufs- und sozialen Gruppen. Orthographisch fehlerfreie Texte erleichtern das Lesen und Verstehen dieser und anderer Texte, zumal das Deutsche über ein sehr leserfreundliches Schriftsystem verfügt.

Rechtschreiben und Lesen

Ganz besonders fällt die morphologische und syntaktische Transparenz im Deutschen auf. Durch die Konstantanschreibung von Wortformen können wir Wörtern beim Lesen sehr schnell und sicher Bedeutung zuweisen, weil wir sie insgesamt oder einzelne ihrer Bestandteile (v. a. die für die Wortbedeutung wichtigen Stämme) eindeutig identifizieren können. Stämme (wie *-ruf-*, *-lauf-*, *-zieh-*) werden nach Möglichkeit, Präfixe (wie *ver-*, *be-*, *enf-*) und Suffixe (wie *-bor*, *-lich*, *-heit*) immer gleich geschrieben, auch wenn die phonologische Struktur der Wortform andere Lösungen

anbietet (*Mäuschen*, weil *Maus*; *Träume*, weil *Traum*; *ruhig* und nicht **ruhich*), Konstantanschreibung zeigt sich auch in der Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung im Geschriebenen (*Zwerg*, weil *Zwerge*; *unermüde*, weil *müde*; *Korb*, weil *Körbe*). Morphemkonstanz wird auch darin deutlich, dass silbische Informationen in der Regel an flektierte und wortgebildete Formen vererbt werden: Das Silbengelenk z. B. (*schwimmen*, *rennen*) bleibt genauso erhalten (er *schwimmt*, *Rennbahn*) wie das silbeninitiale h (es *geht*, weil *gehen*; *Ziehbrunnen*, weil *ziehen*).

Satzinterne Großschreibung

Syntaktische Transparenz zeigt sich besonders in der für das Deutsche typischen satzinternen Großschreibung. Sie hilft, die inhaltlich wichtigen Kerne von nominalen Gruppen zu erfassen. Leseunterstützend ist aber auch die Großschreibung am Satzanfang, die den Beginn einer syntaktischen Einheit markiert; ein Satzschlusszeichen hingegen ihr Ende. Satzstrukturzeichen (vor allem das Komma) gliedern Sätze optisch und schaffen Übersicht.

Diese und andere orthographische Bereiche sind weitestgehend eindeutig geregelt. Das ist vor allem deshalb vorteilhaft, weil schriftliche Kommunikation (wegen der Distanz zum Kommunikationspartner, der häufig vorhandenen höheren inhaltlichen und sprachlichen Komplexität der Äußerungen) viel stärker als der Austausch im Mündlichen auf Eindeutigkeit angewiesen ist. So bietet es sich in konzeptionell schriftsprachlichen Situationen an, möglichst systemkonform zu schreiben, wenn

Texte sicher und mühelos verstanden werden sollen.

Rechtschreibsicherheit im orthographischen Kernbereich

Damit Schreiber diesen Anforderungen gerecht werden können, müssen sie über Rechtschreibsicherheit im orthographischen Kernbereich (d.h. im Bereich der systemkonformen Schreibungen, vgl. *Übersicht* – Sie finden diese Übersicht am Ende des Dokuments – und Grafik *Systemkonformen Schreibung*

nativer Wörter) verfügen, sodass sie viele unterschiedliche Wörter, Sätze und Texte in verschiedenen Schreibsituationen richtig und weitgehend automatisiert schreiben können (vgl. Hinneyetal. 2008, S. 121 f.).

Davon profitieren vor allem die Adressaten der Texte. Aber auch beim Schreiben erfährt man durch Systemeinsicht und -beherrschung kognitive Entlastung, weil Schreibungen nicht ständig neu konstruiert werden müssen.



Andersschreibungen wie in diesem Beispiel wirken nur dann, wenn der Leser die Rechtschreibung beherrscht.

Schreiber zu Sicherheit im orthographischen Kernbereich zu führen, ist die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts – daran hat sich in den letzten Jahren nichts geändert. Verändert haben sich jedoch die medialen und sozialen Bedingungen schriftsprachlicher Kommunikation. Und verändert haben sich ebenso die orthographietheoretischen und -didaktischen Grundlagen schriftsprachlichen Lernens. So wissen wir heute genauer als noch vor einigen Jahren, wie das deutsche Schriftsystem im Kernbereich „funktioniert“ (vgl. z.B. Eisenberg 2011, 2013). Daraus ergeben sich didaktisch-methodisch Konsequenzen für das Entdecken und Verstehen des Schriftsystems als Grundlage für das sichere Beherrschen der Rechtschreibung von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II.

Rechtschreibleistung früher und heute

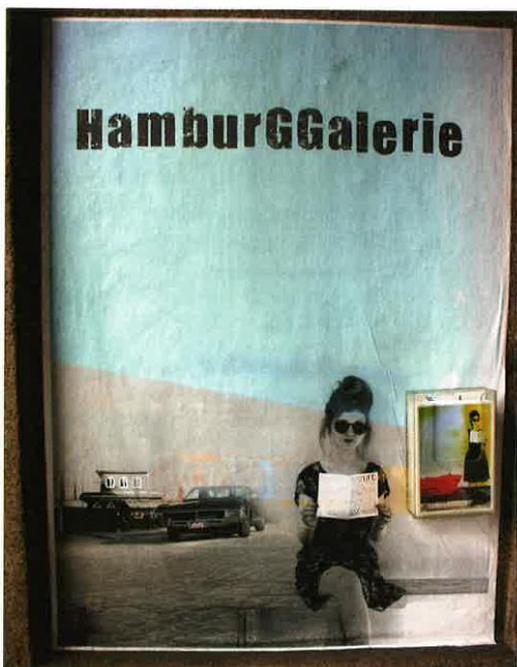
Dass wir immer wieder unser fachdidaktisches Wissen und Handeln im Bereich des orthographischen Lernens überprüfen und

erweitern müssen, zeigt ein Blick in Studien zu den Rechtschreibleistungen von Schreiberinnen und Schreibern unterschiedlicher Altersgruppen. Der bisherige Unterricht führt bei vielen Lernern nicht zu ausreichender Rechtschreibsicherheit, sodass sie Mindestanforderungen nicht erfüllen.

Diese Tendenz scheint sich in den letzten Jahren sogar zu verstärken, wie Ergebnisse der einzigen aktuellen diachron angelegten Studie (vgl. Steiniger 2009; Steinig/Betzel 2014) nahelegen.

Ihre Ergebnisse in Hinblick auf das Rechtschreiben sind eindeutig und – auch bei der gebotenen Vorsicht, die die Autoren selbst bei der Interpretation ihrer nicht-repräsentativen Daten walten lassen – erschreckend: 1972 fielen in den Texten der untersuchten Viertklässler auf 100 Wortformen 6,94 orthographische Fehler, gar 2002 waren es 12,26 Fehler, 2012 sogar 16,95 Fehler (vgl. Steinig/Betzel 2014, S.362). Zieht man die soziale Herkunft der untersuchten Kinder heran, so wird deutlich, dass die Schichtzugehörigkeit (anders

als die Mehrsprachigkeit) als entscheidender Prädiktor für die Rechtschreibleistung angesehen werden muss und sich die soziale Selektivität in den vergangenen vierzig Jahren verstärkt hat (ebd., S. 364).



© Gerrit Dahms

Andersschreibungen als künstlerisches Gestaltungselement

Mögliche Gründe für den Fehlerzuwachs

Der stärkste Fehlerzuwachs zwischen 1972 und 2002 bzw. 2012 zeigt sich im Übrigen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, gefolgt von Verstößen gegen die Markierung der Vokalquantität, während sich die Anzahl der Fehler, die auf Verstöße gegen die Phonem-Graphem-Korrespondenzen zurückzuführen sind, sogar etwas verringert hat (vgl. ebd., S.366). Über die Gründe für diese Entwicklung kann nur spekuliert werden, sie sind in jedem Fall komplexer als hier darstellbar. Die Autoren der Studie sehen einen wesentlichen Grund im Rückgang des Anteils an Unterrichtszeit und an Lehrbuchseiten zum Rechtschreiben, sodass die Kinder mehr denn je auf eigenaktive Regelbildung angewiesen sind. Diese anspruchsvolle Leistung kann Kindern aus schriftfernen Lebenswelten häufig kaum gelingen, denn sie erhalten i. d. R. vor Schulbeginn weniger Zugänge zur Schriftlichkeit (durch Vorlesen z. B.) und sind so zu Schulbeginn stark in konzeptioneller und medialer Mündlichkeit verhaftet. Ihre Mitschüler aus schriftnahen Familien hingegen verfügen oftmals bereits über ein unreflektiertes Schriftbewusstsein (vgl. Hinney2014,5. 156), das ihren Blick auf Schrift und damit die schriftsprachlichen Aneignungsprozesse unterstützt und sie zu kompensatorischen Leistungen beim Rechtschreiblernen befähigt.

Als Beleg für diese Vermutung lässt sich auch folgendes Ergebnis zum Einfluss des fachlichen und fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte auf die Rechtschreibleistung der Schüler anführen: Corvacho del Toro (2013) konnte nachweisen, dass die Lernenden (in diesem Fall: am Ende von Klasse 2) bei geringem Wissen ihrer Lehrkräfte stärker von ihren eigenen kognitiven Voraussetzungen abhängig sind: Das fehlende Wissen der Lehrkräfte geht demnach ebenfalls vorrangig zulasten der Kinder mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen.

Rechtschreibeunterricht in der Krise?

Müssen wir uns damit abfinden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gute Rechtschreiber werden können, weil viele Kinder zu Schulbeginn nicht die entsprechenden sprachlich-kognitiven Voraussetzungen mitbringen, die wesentlich für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sind, und der Lerngegenstand für sie einfach zu komplex ist? Sollten wir in Bezug auf die Rechtschreibleistung unsere Ansprüche senken? Diese Fragen werden mehrheitlich, schon allein aus Gründen der eingangs beschriebenen Leserfreundlichkeit von orthographisch angemessenen Texten, verneint werden. Vielmehr sollte aus didaktischer Perspektive gefragt werden, ob sich der Rechtschreibeunterricht so verändern kann und muss, dass möglichst alle Schüler zu ausreichend kompetenten Rechtschreibern werden. Umso mehr muss es verwundern, dass die gern öffentlich verteilten „Rezepte“ immer wieder eine starke Traditionsorientierung zeigen, die den veränderten Lern- und Schreibbedingungen keineswegs gerecht werden können – und die, wie die Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten unter den 18-64-jährigen deutsch sprechenden Erwachsenen zeigt (vgl. Grotluschen/Riekman2012), auch für die Lernenden vorangegangener Generationen nicht unbedingt adäquat waren. Diese „Rezepte“, die dem Deutschunterricht gern ausgestellt werden, lassen sich, ganz grob, in einem Zurück zum Diktatunterrichts und zur frühen und flächendeckenden Benotung der Orthographieleistung bündeln. Diesen stark vereinfachenden und i. d. R. laienhaft geführten Diskussionen kann nur mit einem differenzierten Blick auf den Lerngegenstand „Schrift“ und die Bedingungen der Schriftlernenden begegnet werden, um zu nachvollziehbaren didaktischen Konsequenzen zu gelangen.

Was zeichnet kompetente Rechtschreiber aus?

Mit dem Auswendiglernen der Schreibung von Einzelwörtern, auch wenn diese nach Gebrauchshäufigkeit („Grundwortschatz“) persönlichen Vorlieben („Lieblingswörter,“) oder Rechtschreibphänomenen geordnet sind, wird man nur im Ausnahmefall ein kompetenter Rechtschreiber. Solche „Ausnahmen“ bilden diejenigen Lerner, die in der Lage sind, das im Unterricht Angebotene zur systemkonformen Konstruktion von Eigenregeln zu nutzen.

Ein Beispiel

Zu diesen „Ausnahmen“ kann man sicher Alex zählen, der sich im folgenden Gesprächsausschnitt zu seinen Schreibzweifeln im Bereich der Groß- und Kleinschreibung äußert:

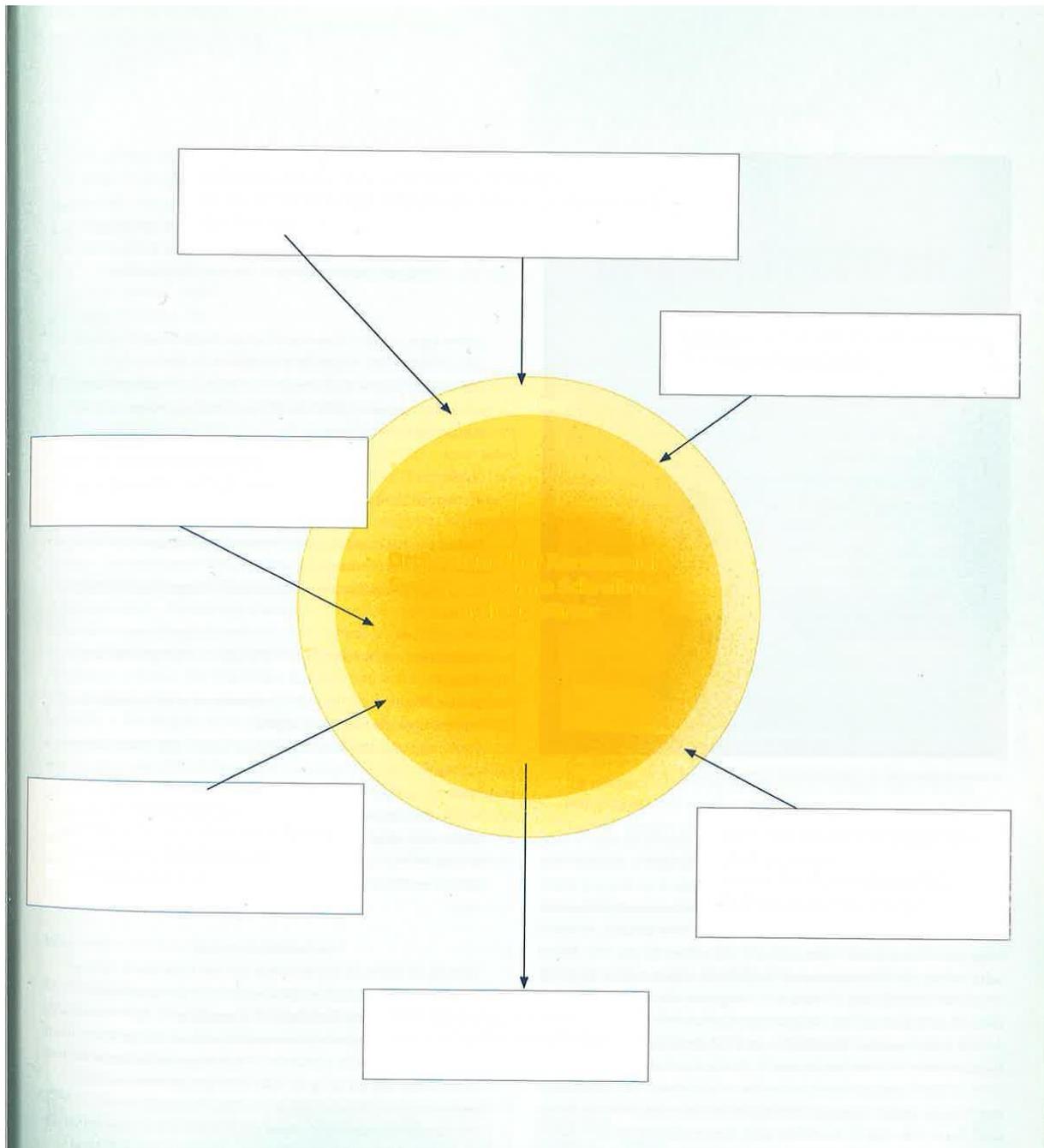
Alex ist 24 Jahre alt, Abiturient und am Ende des zweiten Lehrjahres in der dualen Berufsausbildung zum Automobilkaufmann. In einem Test, in dem großzuschreibende Wörter markiert werden sollten, hat er keinen Fehler gemacht, dafür vier Schreibzweifeln angemeldet, und zwar bei: das eigene Ich, des Weiteren, im Großen und Ganzen.

Als Begründung für die Schreibung „das eigene Ich“ formuliert Alex:

„Da hätte ich jetzt gesagt, dass sich eigene auf Ich bezieht und das Ich. Also, ich hatte auch irgendwann mal Pädagogik und hier Freud und das Ich und Über-Ich und so, also deswegen würde ich jetzt sagen, dass man Ich in dem Fall tatsächlich als Substantiv sehen kann [...]. Wenn jetzt nur das Eigene stehen würde, ohne irgendeinen Bezug, dann wäre Eigene jetzt wieder das Substantiv, würde ich behaupten und Ich ist es jetzt in dem Fall. (...) Ja, habe ich deswegen jetzt großgeschrieben!“

Die Schreibung „des Weiteren“ begründet er so: „Da bin ich mir schon seit Jahren unsicher (..) also es ist (.) ich weiß, ich habe es irgendwann mal (.) habe ich es kleingeschrieben(.) des weiteren (.) es gab auch mal Zeiten, da habe ich es zusammengeschieden (..) aber mittlerweile bin ich eigentlich der Meinung des Weiteren (.) also das Weitere, also alles Weitere, was jetzt kommt (..) deswegen habe ich es jetzt großgeschrieben (.) bin mir halt aber immer noch, wie gesagt, unsicher. [...] Selbst wenn man es mir (.) erklären würde (.) irgendwann wäre ich mir wieder unsicher“. (Misal 2013,5.57f.).

Alex kann rechtschreiben - zumindest für den in dem Test und dem Interview fokussierten Bereich der Groß- und Kleinschreibung lässt sich diese Aussage treffen. Er bietet zudem differenzierte und mehrdimensionale Begründungen an, die von seinem Problembewusstsein zeugen. Seine Zweifel kann er mit Hilfe seines deklarativen Wissens klären (Artikelfähigkeit als ein Kennzeichen von großzuschreibenden Kernen von Nominalgruppen: *eigene* bezieht sich auf *Ich*, also das *Ich – Ich* ist in diesem Zusammenhang ein Substantiv). Er verfügt über metasprachliche Kompetenz, denn er kann Schreibzweifeln anmelden und seine eigenen Schwierigkeiten sehr differenziert darstellen. Dass Alex gerade bei der Wendung des Weiteren so starke Zweifel formuliert, ist ebenfalls Ausdruck seiner Rechtschreibkompetenz, Vor der Rechtschreibreform wurde diese Wendung klein und getrennt geschrieben, infolge der Reform soll Großschreibung erfolgen. Schreiber zeigen aber, unabhängig von dieser Norm, deutliche Tendenzen zur Zusammenschreibung, sodass man in diesem Fall von einem „systeminternen Zweifelsfall“ (Bredel 2006,5.9) sprechen kann. Die Wortschreibung *des Weiteren* wird möglicherweise in naher Zukunft durch die Schreibung *desweiteren* abgelöst, die deutlich macht, dass es sich hier (schon längst) um ein Adverb handelt. Ein kompetenter Rechtschreiber ist demnach jemand, der viele Wörter in verschiedenen Schreibsituationen richtig und weitgehend automatisiert schreibt (= Können), der sich darüber hinaus seiner eigenen Fähigkeiten bewusst werden kann und diese z. B. durch Zweifeln und Kontrollieren steuern kann (= metakognitives Wissen), der sich bei Schreibzweifeln helfen (= Problemlösestrategien) und dabei Schreibungen sachlogisch erklären kann (= deklaratives Wissen). Alex zeigt außerdem, dass er in der Lage ist, Gelerntes auf neue Situationen zu übertragen und differenzierte Begründungen für Schreibungen zu formulieren.



Was fällt Rechtschreibern schwer?

Über diese Kompetenz verfügen jedoch andere Schreiber nicht. Zwei Beispiele aus Interviews, ebenfalls zur Groß- und Kleinschreibung, die vom Grundschul- bis ins Erwachsenenalter die Fehlerstatistiken anführt, verdeutlichen dies:

Stefan geht in die 7. Klasse und hat die Großschreibung nach dem lexikalischen Ansatz kennengelernt. Er zählt zu den schwachen Rechtschreibern seiner Klasse. In einem Interview mit einer Studentin äußert er sich zu einzelnen seiner Schreibungen in einem Diktat:

Studentin: [...] Gut: „*Der Mann folgte ihm und hörte das Weinen des Jungen!* [...] *Das Weinen* hast du kleingeschrieben: *weinen*, ne?

Stefan: Das tut man ja (..) kann man nicht anfassen.

Studentin: Das tut man ja (.), aha.

Stefan: Man kann Tränen anfassen, aber weinen (.) das Weinen

nicht.

Studentin: [...] „mit der Hilfe“, (.) Hilfe hast du kleingeschrieben.

Wieso?

Stefan: Ja, man tut (..) man hil (.), also das tut man ja: helfen. [...] <die Hilfe> kann man auch sagen.

Studentin: Und was ist jetzt damit gemeint? <Die Hilfe> oder <helfen>?

Stefan: (...) <Die Hilfe>. Ja, also, ich bin (...) [...] <die Hilfe> ist damit gemeint. Also (...) [...] <die Hilfe> kann man ja anfassen. Wenn man Hilfe bekommt von jemanden oder so. Die Person ist ja <die Hilfe>.

(Luttenberger 2012, 5. 78 f.)

Timo ist 23 Jahre alt und befindet sich am Ende des 2. Lehrjahres in der dualen Berufsausbildung zum Einzelhandelskaufmann, Fachrichtung Tankstelle. In einem Text, in dem nur die Satzanfänge großgeschrieben waren, sollte er alle großzuschreibenden Wörter markieren und Wörter, bei denen er sich nicht sicher war, ob sie groß- oder kleingeschrieben werden, unterstreichen. Timo produziert in dieser Aufgabe, in der 161 Entscheidungen zu treffen waren, 19 Fehler und meldet keine Zweifel an. Im Anschluss spricht eine Studentin mit ihm über einzelne seiner Lösungen und ermuntert ihn, seine Lösungen zu begründen:

Studentin: Wie sieht es aus mit „*das eigene Ich*“?

Timo: Das wird kleingeschrieben, glaube ich (..).

Studentin: Da ist ja auch wieder ein Artikel.

Timo: Ja, stimmt (..) aber *eigene* ist doch kein Nomen.

Studentin: Ok (.) Mhm (.) dann: „das gewisse Etwas“.

Timo: Das ist ja wieder ein Artikel.

Studentin: Und was würdest du dann großschreiben?

Timo: *Gewisse*, nicht?

(vgl. Missal 2013, 5. 79)

Die beiden Schüler zeigen, dass sie weit über die Grundschule hinaus unter den vermeintlich kindgerechten Zugängen, die häufig naiv-semantisch orientiert sind („Tu-Wörter schreibt man klein“; „<die Hilfe> kann man ja anfassen“) und/ oder durch einen formalistischen syntagmatischen Zugang („Das ist ja wieder ein Artikel.“) geprägt sind, leiden: Sie sind stark verunsichert, da die ihnen zur Verfügung stehenden Konzepte für lösungsorientierte Begründungen kaum ausreichen. Die im späteren Rechtschreibunterricht vorgenommene Ausdifferenzierung der Großschreibungskonzepte („erweiterte Artikelprobe“, „Nominalisierungen“) wurde von ihnen nicht bzw. nur unzulänglich erfasst, auch wenn es selbstverständlich qualitative Unterschiede in ihren kognitiven Konzepten zu geben scheint. Die Funktion der Großschreibung im Deutschen, Kerne von erweiterbaren Nominalgruppen (und damit inhaltlich Wichtiges) zu markieren, scheint diesen Schreibern ebenso wenig geläufig zu sein wie die für den Kernbereich der großzuschreibenden Wörter wichtigste Entscheidungshilfe, die Erweiterungsprobe. Von grundlegenden Systemeinsichten

scheinen beide Schüler auch nach langjährigem Rechtschreibunterricht weit entfernt zu sein. Vielmehr muss sich bei ihnen der Eindruck verfestigen, dass das orthographische System schwer lern- und erklärbar ist.

Was erschwert das Rechtschreiblernen?

Dieser Eindruck wird häufig durch fehlerhafte Formulierungen und unsinnige Übungen in Schulbüchern gestützt. So findet man z.B. folgende Merksätze zu spezifischen Regularitäten der Wortschreibung:



In diesem Merksatz werden zwei Regularitäten miteinander vermischt: Die Schreibung von Wörtern mit silbeninitialem h (Schuhe, gehen, ziehen, hohe) und die Schreibung von Wörtern mit Dehnungs-h (wehren, wahre, wohnen, fahren). Der Merksatz trifft jedoch nur auf die Schreibung von Wörtern mit Dehnungs-h zu. Außerdem würde seine Anwendung auf Wörter wie Schuhe zur Schreibung *Schue führen, denn es folgt kein <m, n, r, l>.

Hohe Abstraktionsleistung wird erwartet

Die starke Orientierung vieler Schulbücher an einer naiven Vorstellung von Phonem-Graphem-Beziehungen, die in Aufforderungen wie: *Hör genau hin; Sprich deutlich*; münden, lassen zudem den Eindruck entstehen, es gehe nicht um richtiges Schreiben, sondern

um genaues Hören und Sprechen. Diese Perspektive verkennt außerdem, dass die Phonemanalyse eine hohe Abstraktionsleistung darstellt, die von Schrifanfängern kaum (und auch von versierten Schreibern nur durch sehr viel Übung) zu leisten ist. Auch wenn das Deutsche über vergleichsweise transparente Phonem-Graphem-Beziehungen verfügt, kann man die richtige Schreibung von Wörtern allein auf dieser Basis nicht erschließen. Auch übertrieben deutliches Sprechen führt keineswegs zur richtigen Schreibung, insofern gehören Aufgaben wie die folgende für Klasse 6 konzipierte keinesfalls in Sprachbücher:

2 Ro-bo-ter-dik-tat

Ihr diktiert übertrieben deutlich, sodass euer Partner möglichst alles richtig schreibt. Fehler, die er trotzdem macht, zählen als Fehler desjenigen, der diktiert.

deutsch.kombi 2, Klett Verlag 2004, S. 194.

Auswendiglernen ohne Regelvorgaben

In einer glücklicheren Situation sind aber auch die Lerner nicht, denen Regeln, Merksätze und solche Hörübungen weitgehend erspart bleiben. Sie werden häufig zum Auswendiglernen „ermuntert“. Mit der Übungsform Abschreiben sollen sie sich unsystematische Wortlisten und Wörter mit bestimmten Graphemen (Wörter mit ß, z, b, ie, v, ii, k usw.) einprägen:

Wörter mit k

bemerken	danken	
stark	denken	schenken
parken	welken	blinken
lenken	winken	trinken

Wörter mit k

Krull, Renate et al.: Doppel-Klick 5. Das Sprach- und Lesebuch. Berlin: Cornelsen Verlag 2001, S. 217 (ISBN: 978-3464608722).



Kreativer Umgang mit Schreibungen weckt Aufmerksamkeit.

Den vollständigen Diktattext, auf den mit der folgenden Wortliste vorbereitet werden soll, kann man sich gut vorstellen. Es handelt sich bei den Übungswörtern um eine vollkommen willkürliche Ansammlung von Wörtern, noch dazu solche, die Lerner kaum in ihren eigenen Texten verwenden werden („verdutzt“, „stibitzen“):

2 Schreibe die Wörter der Wörterliste dreimal.

abends	scherzhaft	verdutzt
der Futternapf	er erschien	ein klägliches Miauen
draußen	die Klappenöffnung	sie fraß
an einem Abend	in Sekundenschnelle	genüsslich
beim Fressen	blitzschnell	die Zwischenmahlzeit
nervös	völlig	stibitzen

Krull, Renate et al.: Doppel-Klick 5. Das Sprach- und Lesebuch. Berlin: Cornelsen Verlag 2001, S. 214 (ISBN: 978-3464608722).

Nehmen Schüler solche Lernangebote ernst, kann dies im Extremfall den Ausbau ihrer Rechtschreibkompetenz stark erschweren und sie zu verunsicherten Schreibern werden lassen, die weder sich noch dem System trauen. Selbstverständlich spricht nichts gegen die reflektierte Arbeit mit Rechtschreibkarteien und viel Schreibpraxis, denn zur Schreibsicherheit gehört die Automatisierung dazu. Die Basis für Automatisierung ist jedoch einsichtsvolles Lernen.

Wie kann man das Rechtschreiben lernen?

Einfach ist der orthographische Lernprozess keineswegs, denn das deutsche Schriftsystem ist, auch wenn man sich nur seinen sehr geregelten Kernbereich anschaut, sehr komplex (vgl. *Übersicht*). Es bietet Lesenden eine Reihe an phonologisch-silbischen, morphologischen, morphosyntaktischen, syntaktischen und prosodischen Informationen, die das schnelle Erfassen von Texten erleichtern. Der schreibende und lesende Umgang mit Schrift verlangt folglich immer sprachanalytische Fähigkeiten – und diese können im Rechtschreibunterricht entwickelt werden. Es ist aber nicht damit zu rechnen, dass sich Rechtschreibkompetenz schnell und problemlos aufbauen kann.

Für den aktuellen Rechtschreibunterricht kommt erschwerend hinzu, dass wir der fachlichen und didaktischen Qualität des überaus üppigen kommerziellen Angebots an Materialien nicht trauen können, auch dann nicht, wenn sie neueren rechtschreibdidaktischen Ansätzen verpflichtet scheinen (vgl' Hinney 2014).

Aber es gibt inzwischen eine Reihe an überzeugenden didaktisch-methodischen

Vorschlägen, die durch ihre Orientierung am Kernbereich des Schriftsystems Einsicht in grundlegende Regularitäten ermöglichen und so den Wissensaufbau unterstützen können. In der *Übersicht* auf sind viele dieser Anregungen aufgegriffen, außerdem finden sich Verweise auf die Modelle in diesem Heft, die für den Aufbau von Rechtschreibsicherheit im Kernbereich als Grundlage für den eigenen Unterricht dienen können.

Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erkennen

Der wesentliche Unterschied zu herkömmlichen didaktischen Ansätzen besteht darin, dass die mit dem Rechtschreiblernen verbundenen Tätigkeiten eine aktive Auseinandersetzung mit den grundlegenden Strukturen und Gesetzmäßigkeiten des Lerngegenstands anregen sollen. Nicht das Nachvollziehen von Regeln oder das uneinsichtige Einprägen von Schreibungen sind Wege zur Rechtschreibsicherheit, sondern entdeckende und forschende Zugänge, um Regularitäten entdecken und sie nach einer intensiven Übungs- und Anwendungsphase befolgen zu können.

Rechtschreiblernen ist folglich immer auch (Schrift-) Sprachreflexion. Didaktische Zugänge bestehen im Sammeln, Ordnen, Vergleichen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen, um Zusammenhänge aufspüren, Schreibungen erklären und ihren Sinn begründen. Es sollen aber auch Zweifel geäußert werden können. Zudem gehört der kritische Umgang mit Kategorien wie richtig oder falsch und damit eine Auseinandersetzung mit Norm- und Systemfragen, zumindest in den höheren Klassen, zum Rechtschreibunterricht dazu.

Grundlegendes verstehen

Für orthographisches Lernen scheint die kognitive Durchdringung des Lerngegenstandes mindestens genauso wichtig zu sein wie die regelmäßige Schreibpraxis. Strukturierte Lernangebote müssen dazu häufig von der Lehrkraft vorbereitet werden, d. h. die Phase des Sammelns von prototypischen Wörtern, die zum Ordnen, Vergleichen und Besprechen einladen, kann jüngeren und wenig schriftspracherfahrenen abgenommen Lernern zunächst abgenommen werden.

Erst dann, wenn Grundlegendes, Reguläres in der Schrift verstanden worden ist, sind periphere Phänomene (siehe Grafik *Systemkonforme Schreibung nativer Wörter*) bearbeitbar. Denn nur vor der Folie des systematisch Herleitbaren werden diese Phänomene

interessant – und in ihrem Ausnahmecharakter, der die Aufmerksamkeit bindet, lernbar. Der Unterricht kann so Platz für entdeckendes, eigenaktives und kooperatives Lernen und für eine regelmäßige und reflektierte

Schreibpraxis bieten. Der kooperative Austausch unter Schülern ist z. B. immer dann hilfreich, wenn Gründe dafür gesucht werden, warum wir schreiben, wie wir schreiben – und nicht vielleicht ganz anders, wenn Analogien gebildet und „Ausreißer“ gesucht werden.



Solcherart spielerischer Umgang mit Schreibungen lädt zur Sprachreflexion ein.



© Geerd Dahms

Fehler erkennen

Kooperation bietet sich auch an, um Fehler in eigenen Texten zu erkennen, begründete Schreibzweifel anzumelden und nach Lösungen zu suchen, Bewährt haben sich dafür vielerorts sogenannte „Rechtschreibgespräche“, die zu richtig oder falsch geschriebenen Wörtern geführt werden können (vgl.

Modeli von Schröder und Droll). Darüber hinaus kann der Unterricht Handlungsstrategien (vgl. Modell von Bangel) vermitteln, damit Schüler sich bei Unsicherheiten selbst helfen können. Im Austausch mit anderen können Lerner (und ihre Lehrkräfte) erleben, wie sich Problemstellen in orthographischen Strukturen durch das Rückführen auf analysierbare Einheiten („Schlüsselwörter“, vgl. Hinney'1997), durch Vergleichen, Analogiebildung und Schlussfolgern erklären lassen. Diesen Formen des Austausches scheint für erfolgreiche Lernprozesse eine immense Bedeutung zuzukommen. Sie ermöglichen Lernenden in Form von „Feedback“, Informationen über das eigene Verstehen von schriftsprachlichen Strukturen zu erhalten, da das eigene Fach- und metakognitive Wissen bestätigt, ergänzt, angepasst oder restrukturiert werden kann (vgl. Hattie 2013, S. 206f.).

Lehrende erhalten Ansatzpunkte für mögliche nächste Lernschritte, da sie kognitive Konstrukte über Schriftstrukturen durch Erklärungen und Begründungen von Schülern wahrnehmen können, sie stärken oder alternative Ansätze aufzeigen können. Das könnte ein Weg sein, damit möglichst alle Schüler die

Herausforderung, die das Rechtschreiblernen an sie stellt, meistern können.



Diese Spiegel-Ausgabe hat die öffentliche Diskussion über Rechtschreibung wieder neu in Gang gesetzt.

Rechtschreibkompetenz erfassen

Selbstverständlich ist es im Unterricht nicht immer möglich, solche prozessbegleitenden Lernarrangements (z.B. Gespräche über eigene und fremde Schreibungen) für das Erfassen des deklarativen, metakognitiven und Problemlösewissens der Lernenden zu nutzen.

Einblicke in das Können geben vor allem Schülertexte, wie sie im und für den Unterricht geschrieben werden. Mit solchen Texten kann erfasst werden, in welchen Bereichen Lernende bereits etwas können und welche individuellen Fehlerschwerpunkte ihre Texte prägen. Es bietet sich außerdem an, andere Formen zur Überprüfung des Lernstands zu nutzen, in denen es um bestimmte orthographische Teilbereiche (Silbengelenkschreibungen, satzinterne Großschreibung, das/dass z.B.) geht.

Eine sehr effektive Form dafür sind Lückentexte (vgl. das Modell von Droll), die die Konzentration auf den orthographischen Lernbereich, der im Mittelpunkt des vorangehenden Unterrichts stand, erlauben. Aber auch Textverbesserungen von fehlerhaften Fremdtextrn können dafür eingesetzt werden. Dabei müssen Schreibzweifel formuliert und Verbesserungsvorschläge gemacht werden, sodass nicht nur das Können, sondern auch metakognitive und Problemlösestrategien „sichtbar“ werden.

Diktate sind zwar ebenfalls ein ökonomisches Mittel, um zu orthographisch vergleichbaren Texten zu gelangen, deren orthographische Schwierigkeiten im Voraus festgelegt werden können, sie sollten aber nur selten als eine unter anderen Formen zur Feststellung des Lernstands herangezogen werden. Wenn das Diktatschreiben mit der Möglichkeit, Varianten

aufzuschreiben und Schreibzweifel anzumelden (z.B. durch das Setzen eines Punktes unter die zweifelhafte Stelle), verbunden ist, dann kann es in Ansätzen einen Blick auf kognitive Prozesse beim Rechtschreiben ermöglichen. Als Lern- und Übungsinstrument sind „klassische“ Diktate hingegen vollkommen ungeeignet. Das weitverbreitete Üben für Diktate kann einzig die Vorstellung bei Lernenden befördern, Rechtschreibung sei eine Ansammlung von Wörtern, die man sich irgendwie und möglichst dauerhaft einprägen muss. Es sieht auch nur auf den ersten Blick so aus, als seien Diktate eine objektive Form der Leistungsbewertung, denn hinreichend bekannt ist inzwischen, dass Fehler nicht gleich Fehler ist. Die Groß- und Kleinschreibung ist z. B. sehr komplex und fehleranfällig – sollte man deshalb entsprechende Fehler nicht so schwer ahnden? Zählen Verstöße gegen die Markierung des Silbengelenks in morphologisch komplexen Formen (*er schwimmt, *Baumstam) als ein Fehler? Und werden sie in Klasse 6 schwerer „bestraft“ als in Klasse 3? Und warum zählen wir nicht die richtigen Grapheme in den einzelnen Wörtern, sondern Fehler in Wörtern, die noch dazu unterschiedlich lang und komplex sind?

Diese Fragen können an dieser Stelle nicht beantwortet werden, sondern sollen Anstöße zum Nachdenken über die Orthografie und über orthographische Lernprozesse geben.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Erklären Sie folgende Begriffe: „Morphemkonstanz“, „Rechtschreibsicherheit im orthographischen Kernbereich“, „Phonem-Graphem-Beziehungen“ / „Phonem-Graphem-Korrespondenzen“.
2. „[D]as Deutsche [verfügt] über ein sehr leserfreundliches Schriftsystem“ (Müller 2014, S. 4): Inwiefern? Erläutern Sie.
3. Was kritisiert Müller am „bisherigen“ Rechtschreibunterricht (Müller 2014, S. 5) bzw. „herkömmlichen didaktischen Ansätzen“ (Müller 2014, S. 10)? Warum werden nach Müller durch ihn zahlreiche Heranwachsende daran gehindert, ausreichende Rechtschreibkompetenzen zu erwerben bzw. die Mindestanforderungen zu erfüllen?
4. Als Alternative schlägt Müller (2014) einen Rechtschreibunterricht vor, der zum Ziel hat, dass die Schüler*innen „Systemeinsicht“ (d.h. Einsicht ins Schriftsystem der deutschen Sprache) erlangen. Über Systemeinsicht sollen die Schüler*innen das nach wie vor unveränderte Ziel erreichen, im Kernbereich der Orthographie rechtschreibsicher zu werden, also weitestgehend automatisiert orthographisch korrekt schreiben zu können.
5. Was genau ist unter diesem systemorientierten orthographiedidaktischen Ansatz zu verstehen? Beschreiben Sie ihn (didaktisch-methodische Konsequenzen, Zugänge im Unterricht, Sozialformen etc.). S. hierzu auch die Übersicht im Artikel zu grundlegenden Regularitäten im deutschen Schriftsystem und dazugehörigen möglichen methodischen Zugängen, also konkreten Anregungen für den Unterricht.
6. Welchen Stellenwert sollen Diktate in diesem alternativen Rechtschreibunterricht, wie ihn Müller (2014) vorschlägt, erhalten?

Übersicht: Grundlegende Regularitäten des deutschen Schriftsystems¹

Phonographisch-silbische und morphologische Regularitäten der Wortschreibung	
im Kernbereich ...	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 1 bis 7)
<p>gelten für die Wortschreibung der Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) des Deutschen in ihrer prototypischen zweisilbigen (trochäischen) Form (<i>Blume, Töne, Lampe, Wetter, laufen, gehen, riechen, rutschen, schütteln, gute, schöne, feste</i>):</p> <p>Grundlegend sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Insbesondere bei den Konsonanten entspricht im Anfangsrand von Wortformen ein Phonem genau einem Graphem: [g] - <g> (<i>gute, Gabe</i>); [m] - <m> (<i>malen, Mitte</i>); [ʃ] - <sch> (<i>Schlüssel, schöne</i>).</p> <p>Weniger eindeutig sind die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen bei den Vokalen: Für die Schreibung der 16 Vokalphoneme stehen im Deutschen nur 9 Vokalgrapheme zur Verfügung: Die Vollvokale [e] und [ɛ] und der Schwa-Laut [ə] werden z.B. mit <e> verschriftet (<i>reden, retten</i>). Für [a] und [ɑ] steht nur <a> zur Verfügung (<i>raten, wandern</i>).</p> <p>Nur die Vollvokale [i] und [ɪ] unterscheiden bei nativen Wörtern systematisch <ie> und <i>: <i>wiegen, bitten</i>.</p> <p>Trotz dieses Ungleichgewichts von Vokalphonemen und -graphemen kann beim Lesen schnell die phonologische Wortform gebildet werden. Dafür ist die Silbenstruktur verantwortlich: Jede Schreibsilbe muss einen vokalischen Kern (E sel) enthalten. Silbenanfangs- und -endränder sind, legt man den prototypischen trochäischen Zweisilber zugrunde, in der geschriebenen Hauptsilbe fakultativ, in der Reduktionssilbe ist der Anfangsrand (fast) immer besetzt (Ausnahmen sind Wörter mit Diphthong als Silbenkern: <i>kauen, bauen, freuen, Feier</i>). Die zweite Silbe enthält im Geschriebenen als Silbenkern immer <e>. Im Geschriebenen ist die Silbenstruktur sehr systematisch, im Gesprochenen nicht ([ham], [habm], [habon], aber nur: <haben>).</p> <p>Ist im trochäischen Zweisilber die betonte Silbe (als Hauptträgerin der Bedeutung) offen, d. h., ist der Silbenendrand nicht durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird das Vokalphonem lang und gespannt gesprochen (<i>ra ten, Ru der</i>). Ist die betonte Silbe geschlossen, d. h., ist der Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird sie kurz und ungespannt gesprochen (<i>brem sen, Küs te</i>).</p> <p>So lassen sich auch die doppelten Konsonantengrapheme in Wörtern wie <i>rollen, Tonne, schwimmen</i> erklären: Die erste Silbe ist mit einem Konsonantengraphem geschlossen, also muss der Vokal der betonten Sprechsilbe kurz und ungespannt gesprochen werden. Der Konsonant gehört jedoch auch zum Anfangsrand der zweiten Silbe. Das wird im Geschriebenen durch die Verdoppelung („Silbengelenk“) sichtbar, auch wenn im Gesprochenen nur ein Konsonant („ambisilbischer Konsonant“, vgl. Esenberg 2013, S. 299) zu hören ist.</p>	<p>Orientierung an prototypischen Zweisilbern bei der Auswahl von Wörtern zum Lesen, Schreiben und Analysieren. Beim Textschreiben können die Lerner selbstverständlich alle Wörter verwenden, auch wenn sie sie noch nicht richtig schreiben können.</p> <p>Buchstaben einführen, Vokal- und Konsonantbuchstaben unterscheiden und in Wörtern unterschiedlich markieren.</p> <p>Durch Vor- und Mitlesen Phonem-Graphem-Korrespondenzen erfassen.</p> <p>Native, prototypische Wörter mit i-ie vergleichen.</p> <p>Richtig geschriebene Wörter lesen und nach Anzahl der Silben (Kennzeichen: Jede Silbe hat einen Vokalbuchstaben) sortieren. Die unbetonte Silbe untersuchen: Erkennen, dass als Vokalbuchstabe hier nur <e> vorkommt.</p> <p>Prototypische Zweisilber (mit offenen und geschlossenen unmarkierten betonten Silben) lesen, mit Silbenbögen unterlegen</p> <p>Silbengrenzen markieren, nach offen und geschlossen sortieren (abschreiben, in „Silbenhäuser“ einsortieren – vgl. Bredel 2010). Beobachtungen (offene Silbe = Vokal wird lang gesprochen; geschlossene Silbe = Vokal wird kurz gesprochen) besprechen (vgl. Modelle von Bangel und Schröder).</p> <p>Wörter mit Silbengelenken untersuchen und Regularitäten entdecken: Geschlossene Silbe, nur ein Konsonant ist hörbar – Verdoppelung.</p>

Regularitäten der Wortschreibung im Kernbereich

Die s-Schreibung muss als Sonderfall betrachtet werden, denn die Schreibung gibt eine Besonderheit des phonologischen Systems wieder. Das stimmlose [s] steht in nativen Wörtern nie im phonologischen Wortanlaut, sondern nur in Fremdwörtern (*Safe, Slip*). Im Silbenanlaut der unbetonten Silbe tritt es hingegen nach gespanntem Vokal oder Diphthong (*reißen*) in Opposition zu [z] (*reisen*) auf und wird als <ß> realisiert (vgl. Fuhrhop 2009, S. 10)

Silbische Informationen des trochäischen Zweisilbers werden wegen der **morphologischer Regularitäten** an verwandte Formen (einsilbige, flektierte, wortgebildete) vererbt: Für phonologisch gleiche Wörter gibt es i.d.R. unterschiedliche Schreibungen: *Er hält den Verkehr auf – er helkt die Wand auf. Die Welt ist bunt – die Hose welt sich am Bund.*

Das Silbengelenk bleibt in allen Formen erhalten, auch wenn es nicht benötigt wird, um die phonologische Form zu erschließen (*schwimmen – er schwimmt, Schwimmbad*). Das Gleiche trifft auf das silbeninitiale h (*drehen – Drehbank*) und das Dehnungs-h (*fahren – fährt*) zu.

Auch an Morphemfugen, die im Gesprochenen häufig zusammenfallen, werden alle Grapheme des entsprechenden Morphems beibehalten: *annehmen, abbrechen, Weissagung.*

Phonographisch-silbische Strukturen in Wörtern erfassen.

Vgl. Modell von Riegler/Laser

Flektierte Wörter untersuchen: Sie müssen dazu in die prototypische Form („Schlüsselwort“, vgl. Hinney 1997) überführt werden:  *hält – halten, hellt – hellen, bunt – bunter, schwimmt – schwimmen, dreht – drehen.* Am Schlüsselwort können die silbischen Regularitäten erkannt werden. Der Wortstamm als bedeutungstragendes Element kann mithilfe der „Silbenhäuser“ (s.o.) entdeckt werden.

Für das beispielhafte Aufspüren von Wortverwandtschaften; vgl. Modell von Reißig.

Komposita und Derivationen hinsichtlich Schreibung und Bedeutung untersuchen, die Gleichschreibung von Prä- und Suffixen thematisieren.

Im Peripheriebereich ...

erleichtern besondere Schreibungen Lesern den Zugriff auf die phonologische Form oder zeigen Bedeutungsunterschiede an. Das betrifft z.B. das **Dehnungs-h**. Es kommt nur in Wörtern vor, deren erste Silbe offen ist und deren zweite Silbe mit <l, m, n, r> beginnt (*zählen, nehmen, gähnen, Uhren*). Zur Peripherie gehört es deshalb, weil es nicht in allen möglichen Wörtern vorkommt: *malen, Name, Dame.*

Doppelvokale kommen sehr selten in Substantiven (und verwandten Wörtern) vor, deren zweite Silbe mit <l, r, s, t> beginnt: *Boote, Aale, Meere, Moose*. Sonderfälle sind: *Waage, doofe*, aber auch: *Fee, See, Tee, Schnee* (vgl. Eisenberg 2013, S. 303 f.)

Die Schreibung einzelner Wörter verstößt gegen die prototypische Silbenstruktur: *Monde, Kloster, Wüste, deutsche, Freunde, Feinde* haben lange, gespannte Vokale bzw. Diphthonge in der betonten Sprechsilbe, trotzdem ist die Silbe geschlossen. Einige wenige native Wörter haben in der zweiten Silbe kein <e>: *König, Honig, wenig, fertig.*

Fehleranfälligkeit: Fehler in der Wort- und Formenbildung (u. a. Stammschreibung, Auslautverhärtung), Verstöße gegen die Phonem-Graphem-Korrespondenz und Verstöße gegen die bezeichnete und unbezeichnete Länge und Kürze von Vokalen machen ca. ein Viertel der Rechtschreibfehler in Klasse 2 bis 10 aus, wobei die Fehleranzahl mit höheren Klassenstufen abnimmt. Ein Sonderfall ist die dass-Schreibung, die (trotz des geringen Vorkommens) einen hohen Prozentanteil an der Gesamtfehlerzahl (ca. 8% gesamt, mehr Fehler in höheren Jahrgängen) ausmacht (vgl. Niehne/Heidrich 1970, Menzel 1985; über Gründe dafür: vgl. Feilke 2011).

Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 4 bis 8)

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken. !

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.

!

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.

!

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.

!