

Jürgen Oelkers

Sprachkompetenz: Ein schwindendes Gut?)*

1. Studien und Evidenzen zur Rechtschreibkompetenz

Mein Vortrag beginnt mit einer Szene, die sich vor einigen Tagen in einer Zürcher Sekundarschule zugetragen hat. Eine Schülerin der achten Klasse fragte den Lehrer, wie man das Wort „nachher“ schreibt, mit einem „h“ oder mit zwei „h“. Der Lehrer antwortete, sie solle das Wort einfach aufschreiben, er sei sicher, dass sie es richtig könne. Tatsächlich schreibt die Schülerin das Wort „nachher“ orthografisch richtig.¹

Das Beispiel ist aufschlussreich aus zwei Gründen. Einerseits hat die Schülerin die richtige Fassung im Kopf, ist andererseits aber unsicher, ob diese Fassung die richtige sei. Sie geht nach dem Gehör vor und muss reflektieren, kann also die richtige Lösung nicht automatisiert abrufen.

Diese Unsicherheit ist verbreitet und sie hat zu tun mit dem Anfangsunterricht, der heute in den Schulen verbreitet ist. Er verzichtet weitgehend auf das frühe Lernen von verbindlichen Mustern und setzt auf das Gehör und das eigene Schreiben.

Zu welchen Folgen das führen kann, lässt sich an einem anderen Beispiel näher beleuchten:

„Noch eine verspätete schriftliche Entschuldigung für das ich am Mittwoch 31.10. Krank wahr.“ Ein Schreiben auf Fachhochschulstufe. Originalton und leider kein Einzelfall. Ein anderer Studierender liegt mit Grippe im Bett, meldet sich ab und fügt bei: „Ich hoffe auf Ihr Verständniss und möchte mich viel mals entschuldigen.“²

Es handelt sich um schriftliche Äusserungen, die keine „Flüchtigkeitsfehler“ sind, sondern gravierende orthografische Defizite aufzeigen. Wer studiert, hat mindestens zwölf Schuljahre hinter sich. In dieser Zeit ist es nicht gelungen, die Rechtschreibkompetenz der beiden Studierenden so zu entwickeln, dass sie ohne grosses Nachdenken perfekt schreiben können. Sie schreiben offenbar ohne grosses Nachdenken imperfekt.

- „Perfekt“ meint einfach regelkonform,
- orthografisch richtig
- und so, dass die schreibende Person zu erkennen ist,
- also kein Fehlerprogramm benutzt wird.

*) Vortrag in der Berufsfachschule Langenthal am 5. November 2018.

¹ Diesen Hinweis verdanke ich Jonathan Oelkers.

² Das Beispiel übernehme ich von Carl Bossard. <https://schuleschweiz.blogspot.com/2016/08/mangelnde-rechtschreibkompetenz.html>

Die Frage ist, wie die teils massiven Defizite zustande kommen, ob frühere Generationen die Orthografie besser beherrscht haben und welche Bedeutung der korrekten Rechtschreibung in Schule wie Gesellschaft heute zukommt. Inzwischen beschäftigt sich mit dieser Frage auch die Schweizer Bildungspolitik.³

Orthografie ist im Blick auf Sprachkompetenz nicht alles, denkt man etwa an das Textverständnis oder den sprachlichen Ausdruck in selbst geschriebenen Texten, aber ohne korrekte Orthografie gibt weder Textverständnis noch lesbaren eigenen Ausdruck. Wer schreibt, bewegt sich in einem hoch normativen Umfeld und ist mit Vorbildern konfrontiert, die die Standards setzen. Man denke nur an die perfekten Texte, die man in Medien aller Art täglich liest und an denen der sprachliche Ausdruck gemessen wird.

Offensichtlich wird ein zentraler gesellschaftlicher Wert unterschritten, wenn die Orthografie sichtbar vernachlässigt wird.

- Schreibkompetenz wird täglich abverlangt und die Leser achten auf den korrekten Ausdruck.
- Wer ihn nicht beherrscht, kann sich nicht entschuldigen, sondern nur versuchen, der Aufgabe aus dem Weg zu gehen oder sie einem Stellvertreter zu übertragen.
- Schreibkompetenz ist keine Nebensache, sondern Teil der Identität.

Seit Beginn der Reformation war das eigentlich klar und der Kampf der Volksschule galt immer der Beseitigung der Illiteralität, also dem Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die Zürcher Logopädin Katharina Leemann Ambroz hat vor fast zehn Jahren in einem Zürcher Vortrag auf den historischen Wandel hingewiesen.

„Früher mussten die Kinder täglich von der Wandtafel abschreiben, dies über Wochen, Monate oder Jahre hinweg. Die Lehrpersonen waren streng, sie verlangten, dass das Abgeschriebene richtig in den Heften stand. Daneben wurden regelmässig Diktate geschrieben. Und heute?“

Die Frage wird mit Hinweis auf die veränderte Unterrichtskultur in den Schulen beantwortet. Wandtafeln werden kaum noch benutzt, jedenfalls nicht zum Abschreiben, und Diktate sind in die Kritik der Fachdidaktik geraten.

„Die Kinder bekommen ihre Unterlagen meist schriftlich ausgehändigt, sie schreiben kaum mehr ab. Der Umgang mit Diktaten ist äusserst unterschiedlich (Diktate als Teil des Verfahrens beim Übertritt in die Oberstufe bis zu Verbot für Diktate zur Notengenerierung). Welche Zugänge führen also heute zum Ziel? Dass sich die Lehrpersonen ernsthaft und seriös engagieren, weiss ich. Nur, was läuft schief, wenn trotzdem immer mehr Kinder Lese- und Rechtschreibprobleme haben?“ (Leemann Ambroz 2010, S. 19)

Das „immer mehr“ ist in der Expertendiskussion heftig umstritten. Tatsächlich ist es auch schwierig, Rechtschreibkompetenzen in einem historischen Längsschnitt zu erheben. Entsprechende Studien liegen bislang jedenfalls nicht vor. Dagegen ist die Evidenz der

³ Neue Zürcher Zeitung, Nr. 251 vom 29. Oktober 2018, S. 9.

Betroffenen von Eltern bis Professoren stark bis überwältigend, dass in der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz etwas nicht stimmt, was früher ganz anders war.

Studien zum Leidensdruck bei betroffenen Schülerinnen und Schülern in der Schule und danach liegen nicht vor. Aber auch hier kann man sich vorstellen, dass die mangelnde Beherrschung der Orthografie eine massive Einschränkung der Berufschancen mit sich bringt. Die Schriftkompetenz spielt eine zentrale Rolle in nahezu allen Berufen.

In der Polizeiausbildung der Schweiz etwa sind Orthografie und Rechtschreibung ein klares Selektionskriterium und sogar in der Ausbildung selbst werden Deutschkurse zur Nachbesserung der Rechtschreibkompetenzen angeboten. Mangelhafte Schulbildung zahlt sich also gerade in formaler Hinsicht nicht aus.

Rechtschreibung gilt als „Kulturtechnik“ und war jahrzehntelang ein zentraler Aufgabenbereich im Unterricht der Volksschule. Das hatte und hat gute Gründe. Wer diese Technik nicht in der nötigen Perfektion beherrscht, hat Probleme in allen Lernsituationen in der Schule und danach. Das gilt verstärkt im Internetzeitalter, weil hier die Anforderungen an Verschriftlichung enorm gestiegen sind.

Seit langem wird gefragt, wie erfolgreich der Unterricht in Rechtschreibung tatsächlich ist. Ein Indikator sind funktionale Analphabeten, die nur rudimentär lesen und sehr fehlerhaft schreiben können. Eine Schätzung aus dem Jahre 1984 ging davon aus, dass es zu diesem Zeitpunkt 20'000 bis 30'000 Erwachsene in der Schweiz gegeben hat, die den gesellschaftlichen Minimalanforderungen für Lesen und Rechtschreibung nicht genügen konnten (Griessemann 1984).

Heutige Schätzungen des Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben geben eine viel höhere Zahl von Illetrismus an.

„Demnach können heute in der Schweiz rund 800'000 Erwachsene nicht oder nur ungenügend lesen und schreiben. Von diesen Betroffenen sind rund 365'000 in der Schweiz aufgewachsen und haben die obligatorische Schulzeit hier verbracht. Die sozialen und volkswirtschaftlichen Kosten dieser Realität belaufen sich laut Berechnungen auf über eine Milliarde Franken pro Jahr“ (Leemann Ambroz 2010, S. 22)

Der Lernstand am Ende der Primarschule zeigt grosse Unterschiede und die Leistungsniveaus nähern sich auch danach nicht an, eher öffnet sich die Schere im weiteren Verlauf der Schulzeit.⁴ In der Folge werden Mindeststandards nicht erreicht, wie sich auch noch an einer anderen Zahl zeigen lässt. Es gibt in Deutschland etwa 7,5 Millionen funktionale Analphabeten, die trotz Schulbesuch und sogar -abschluss mit einer mangelhaften Lese- und Schreibkompetenz leben und umgehen müssen.⁵

Die erste Pisa-Studie hat dazu geführt, dass ein öffentliches Bewusstsein über die Probleme des Lesenlernens entstanden ist. Damit sind inzwischen grosse Kampagnen zur Förderung der Lesekompetenz verbunden, die innerhalb und ausserhalb der Schule stattfinden. Besonders die Primarschule ist im Blick, weil nur die frühe Förderung der Lesegewohnheiten zum Erfolg in der Breite führt.

⁴ Zürcher Längsschnittstudie *Entwicklung des Lernstandes* (2003 bis 2013).

⁵ Leo- Level-One Studie (2011).

Rechtschreibung wird vom Pisa-Test nicht erfasst. Die die entsprechenden Kompetenzen lassen sich international nicht vergleichen, weil zu viele unterschiedliche Standards die Praxis bestimmen. Unabhängig davon ist besonders in den deutschsprachigen Ländern die lückenhafte Rechtschreibkompetenz einem Politikum geworden. Ein Grund wird in dem Tatbestand gesehen, dass bewährte Konzepte der Vermittlung von Rechtschreibung aufgegeben oder schulisch an den Rand gerückt wurden.

Es kann keine Rede mehr davon sein, dass „ein systematisch aufgebauter, kontinuierlich und isoliert durchgeführter Rechtschreibunterricht während der ganzen Schulzeit“ stattfindet. Insbesondere werden die Kinder zu wenig darauf hingewiesen, dass zwischen den formalen und inhaltlichen Aspekten der Schrift zu unterscheiden ist.

„Denken sie z.B. bloss inhaltlich über die Verschriftlichung der Wörter ‘die Blüte’ und ‘es blühte’ nach, so muss ihnen deren unterschiedliche Schreibweise willkürlich und unlogisch erscheinen. Die Logik wird nur dann nachvollziehbar, wenn die Kinder die formalen Zusammenhänge durchschauen“ (ebd. S. 29).

Die Zürcher Logopädin fragt auch, ob die Lehrpersonen überhaupt Experten für Rechtschreibwissen sind und ob die Ausbildung dafür sorgt, dass neuausgebildete Lehrerinnen und Lehrer als Experten in die Praxis gingen (ebd., S. 33).

Die Pisa-Studie aus dem Jahre 2012 ergab, dass nur noch 13,7% der schweizerischen Schülerinnen und Schüler im Blick auf das Leseverständnis als leistungsschwach eingestuft wurden. Beim ersten Test im Jahr 2000 lag der Anteil bei 20,4% und war seinerzeit ein mediales Schockerlebnis. Rechtschreibung, wie gesagt, ist nicht Teil dieses Tests, aber auch hier steigt die öffentliche Sensibilität im Blick auf die Resultate. Wie kann jahrelanger und teurer Schulunterricht dazu führen, dass elementare Fehler nicht beseitigt wurden?

Inzwischen liegen verschiedene Einzelstudien zur orthografischen Kompetenz von Primarschülerinnen und -schülern vor. In einer Studie der Universität Freiburg⁶ wurden Schülerinnen und Schüler aus Freiburg getestet und mit vorliegenden österreichischen und deutschen Daten verglichen. Ein Ergebnis lautet wie folgt:

„Beim Schreiben von Wörtern mit orthografischen Besonderheiten wie Dehnungen, Verdoppelungen oder ‘tz’ schnitten die Freiburger Kinder bereits ab der 2. Klasse signifikant schwächer ab als die deutschen.“

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine repräsentative Stichprobe im Kanton Bern, die von der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt wurde. Beide Studien zeigen, dass Schweizer Kinder beim Schreiben mehr orthografische Fehler machen als deutsche oder österreichische.

Was häufig vermutet wird, dass der von den Kindern gesprochene Dialekt die Ursache für diese Differenz ist, hat sich als nicht zutreffend herausgestellt. Es ist nicht der Dialekt, sondern es sind die in der Schule verwendeten Lehrmittel. Wenn das laut orientierte

⁶ Rechtschreibkompetenzen von Deutschfreiburger Schulkindern im Spiegel der Hamburger Schreib-Probe (HSP)

Schreiben und das freie Schreiben im Vordergrund stehen, so geht dies auf Kosten der Orthografie.

„Die Lehrerinnen auf der Unterstufe in der Schweiz haben eher die Einstellung, dass man die Rechtschreibung auch später noch büffeln kann. Doch (die) Studie zeigt, dass die Freiburger Schüler in dieser Hinsicht auch in der 6. Klasse noch klar schwächer abschnitten als die deutschen Schüler. Bemerkenswerterweise schrieben von den 4.- bis 6.-Klässlern 30 bis 45 Prozent noch stark lautgetreu statt orthografisch korrekt.“⁷

Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf die Zusammensetzung der Klassen. Im Blick auf die Rechtschreibung haben verschiedene Studien gezeigt, dass die Kinder aus anderen Sprachräumen die Bilanz nicht stark beeinflussen. Deutsche Orthografie ist für alle Kinder eine Herausforderung.

Viele Kinder können bei Schuleintritt bereits lesen. Das korrekte Schreiben aber müssen sie in der Schule lernen. Dabei spielen offensichtlich neben den Überzeugungen der Lehrpersonen auch die etablierten didaktischen Konzepte eine wichtige Rolle. Solothurner Schüler haben vor 16 Jahren bei einem früheren Vergleich mit der Hamburger Schreibprobe noch ähnlich gut wie die deutschen abgeschnitten.

Auch in Deutschland ist das Thema politisch hoch aufgeladen und auch dort zeigen Studien, dass die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz mit einer grossen Streuung verbunden ist und längst nicht alle Kinder instand setzt, die Orthografie korrekt und mühelos einzusetzen.

Eine Studie aus dem Jahre 2010 geht davon aus, dass „fast ein Drittel der Grundschüler in dem Beobachtungszeitraum praktisch keine Fortschritte in der Rechtschreibung gemacht hat“. In den Sonderschulen reicht der Wert „fast bis zur Hälfte der Kinder“.

Auch hier wird danach gefragt, welche Bedeutung den Lehrpersonen zukommt.

„Der fehlende Lernzuwachs vieler Kinder ist wohl nur dadurch erklärbar, dass die Lehrkräfte solche Entwicklungen nicht wahrnehmen. Es ist aber nicht hinnehmbar, wenn Lehrkräfte nicht bemerken, wie ein beachtlicher Anteil von Schülern keinerlei Fortschritt über längere Zeit erbringt“ (Strathmann/Klauer/Greissbach 2010, S. 75/76).

Die deutsche Grundschulpädagogin Erika Brinkmann verweist auf den Tatbestand, dass die frühen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung langfristig bedeutsam sind. Im Rahmen einer Münchner Längsschnittstudie⁸ wurden die Rechtschreibleistungen am Anfang der 2. Klasse mit denen im Alter von 23 Jahren verglichen. Die gefundene Korrelation bedeutet, „dass sich die Unterschiede in der Rechtschreibkompetenz Erwachsener zu einem Viertel über die Unterschiede zu Beginn des Rechtschreibunterrichts erklären lassen“. (Brinkmann 2015, S. 74)

⁷ <https://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/schweizer-kinder-machen-deutlich-mehr-fehler-als-deutsche-und-oesterreichische-130477895>

⁸ Studie LOGIK (Daten seit 1984). <https://www.psychdata.de/index.php?main=search&sub=logik>

Es gibt also einen deutlichen Zusammenhang zwischen frühen und späten Rechtschreibleistungen. Wenn gesagt wird, dass „noch erhebliche Spielräume für Veränderungen der individuellen Rangpositionen bestehen“, dann verweist das auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung, die einen durchgehenden Rechtschreibunterricht verlangen würde.

In Deutschland hat eine Studie des Deutsch-Didaktikers Uwe Grund von der Universität des Saarlandes zu verschärften Auseinandersetzungen geführt. Grund (2016) kommt nach der Auswertung nationaler Ländervergleiche zu Schülerleistungen zu dem Schluss, dass „die Hälfte aller Neuntklässler nur mangelhafte Rechtschreibkenntnisse“ habe. Hauptgrund sei die Rechtschreibreform, die für den Schulunterricht untauglich sei.

Von Seiten der Standesvertretungen der Lehrpersonen wird darauf hingewiesen, dass der Rechtschreibunterricht seit den neunziger Jahren systematisch vernachlässigt worden sei. Es sei ein schwerer Fehler, dass in einigen Bundesländern keine benoteten Rechtschreibdiktate mehr geschrieben werden dürften. In keinem anderen europäischen Land werde zudem dem muttersprachlichen Unterricht in den Studentafeln so wenig Platz eingeräumt.

Didaktikexperten widersprechen.⁹ In der Deutschdidaktik habe sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es „pädagogisch nicht sinnvoll sei, Texte schreiben zu lassen, nur um den Schülern Fehler nachzuweisen.“ Viel wichtiger sei die Lesekompetenz und das Textverständnis, das vor allem durch Texte gefördert würde, die die Schüler selber verfassen.

- Früher hätten es sich die Lehrkräfte mit dem blossen „falsch“ oder „richtig“ in der Bewertung von Diktaten zu leicht gemacht.
- Sie sollen lernen, mit den Fehlern der Schülerinnen und Schüler „konstruktiv umzugehen“.
- Auch hier wird die Rechtschreibreform von 1996 als Ursache genannt.
- „Weil man selbst nicht mehr so sicher ist, wird eine korrekte Rechtschreibung von den Schülern nicht mehr unbedingt verlangt.“

In einem Vergleich der deutschen Bundesländer aus dem Jahre 2009 sind die Orthografiekenntnisse von Neuntklässlern überprüft worden. Seinerzeit wurden grosse Unterschiede zwischen den Bundesländern festgestellt. Der Anteil derjenigen, die nicht einmal die Mindeststandards erfüllten, war aber vergleichsweise gering. In Berlin lag die Quote etwa bei 4,4%. Bei den Grundschulern (1. bis 4. Klasse) lag die Quote 2011 deutschlandweit bei 12,6%.

Mindeststandards zu unterschreiten heisst aber, über so gut wie keine Kompetenzen zu verfügen. In der Logik der Kompetenzstufen müssen die nächstgelegenen Stufen miteingerechnet werden, also Kompetenzen, die weniger lückenhaft sind und immer noch über bestimmte Fähigkeiten nicht aufweisen. Auch hier ist die entscheidende Frage, nicht was die Fachdidaktik sagt, sondern korrektes Schreiben gelernt und lebenslang angewendet werden kann.

Die Reformer dagegen fürchten eine Dominanz der Orthografie zulasten anderer Formen der Schriftsprache wie das Lesen und Verfassen von Texten. Aber klar ist, dass beides nicht voneinander getrennt werden kann und die korrekte Orthografie einfach die

⁹ <https://www.tagesspiegel.de/wissen/streit-um-orthographie-von-schuelern-schlechte-rechtschreibung-weil-zu-wenig-gelesen-wird/13988146.html>

Grundlage ist für alle anderen Text- und Lesekompetenzen. Die anderen Argumente sind Vermeidungsstrategien.

- Wenn Rechtschreibkompetenz einfach in verschiedene Teilkompetenzen aufgeteilt wird, deren jede gleichwichtig ist, geht die prioritäre Behandlung der Orthografie verloren.
- Kommunikation wäre dann genau so wichtig wie Grammatik oder Textherstellung.
- Entsprechend ist Orthografie randhaft geworden und davon profitieren nur diejenigen, die häusliche Unterstützung erfahren.

Eine wichtige Frage ist die nach dem Wandel der Grundschuldidaktik und speziell des Erstunterrichts in Lesen und Schreiben. Hier sind jahrzehntelang ideologische Grabenkämpfe geführt worden, in deren Folge vom bewährten Fibel-Unterricht Abstand genommen wurde. Auf die Geschichte dieser Entwicklung lohnt ein zweiter Blick.

2. *Lesen durch Schreiben*

Pädagogische Reformvorstellungen sind zählebig und hart, sie kehren dauernd wieder und können auch gefährlich sein, wie etwa die Karriere von „Lesen durch Schreiben“ gezeigt hat. Der bewährte Fibel-Unterricht mit klaren Schreibregeln und anschaulichen Lernarrangements wurde zugunsten eines Konzepts abgeschafft, mit dem jedes Kind von Beginn der Schulzeit nach Gehör schreiben und so „aktiv“ oder selbstorganisiert lernen kann.

Im Ergebnis hat dieser Wechsel die Rechtsschreibnormen für viele Kinder unerreichbar gemacht oder ist mit aufwändigen Nachbesserungen verbunden gewesen. Das „kindgemässe“ Lernen ging dann gerade zu Lasten vieler Kinder und mit ihnen der Eltern, die vergeblich darauf warteten, dass ihre Kinder so schreiben lernen, wie sie es als korrekt erwarteten.

Reformvorstellungen wie diese basieren auf einer ebenso eingängigen wie hochsuggestiven Sprache, der schwer zu widersprechen ist und die immer wieder auch politisch Gehör findet. Es ist eine öffentliche Sprache, die voll ist von idealisierten Patentrezepten, die in der Lehrerbildung immer noch ihren festen Platz haben. Die Folgen lassen sich am Erstunterricht und der darauf folgenden Vernachlässigung der Orthografie zeigen.

- Das Programm „Lesen durch Schreiben“ ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen entwickelt worden.
- Es basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen.
- Mit dem Anlaut sind Bilder verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthografie Rücksicht nehmen zu müssen.

Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler

nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. Das Lesen soll sich dann von selbst ergeben (Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde Jahre lang nicht untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist flächendeckend eingeführt worden, ohne vorher einen Test bestanden zu haben. Der Test war die unkontrollierte Praxis, die Frage der Wirksamkeit ist Jahre lang nicht untersucht worden. Nicht zufällig mussten in Deutschland erst Elterninitiativen gegründet werden, bevor Politik und Wissenschaft auf das Problem aufmerksam wurden.

Das Programm ist seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch,¹⁰ wie weit wirklich in puristischer Form, ist nicht bekannt. Aber „Lesen durch Schreiben“ schien ein notorisches Problem des Anfangsunterrichts zu lösen, nämlich die Fehlerhaftigkeit des Lernens oder die Umsetzung der Sprachmuster in eigene Orthografie. Gerade zu Beginn der Schulzeit sollte nicht der Rotstift obsiegen.

Fehler wurden offen toleriert und nicht benannt. Dahinter stand die Idee, dass die falsche Schreibweise später korrigiert werden würde, wie genau und wann wurde nie gesagt. „Lesen durch Schreiben“ ist in den Schulen von Aktivisten durchgesetzt worden. Der Lehrgang ist zunächst vor allem in der Weiterbildung propagiert worden. Dabei ging es auch um ein Geschäft: Die Schulen mussten satzweise Schüler- und Lehrermaterialien anschaffen, wenn sie das Programm durchführen wollten.

Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts sind die Grundannahmen des Lehrgangs geprüft worden. Ein erster Ansatz war mit dem hessischen „Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren“ gegeben, der von 2002 bis 2005 dauerte. In dem Versuch sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) und dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang „Lollipop“ arbeiten. Zudem wurde eine Kontrollgruppe in die Untersuchung einbezogen. „Lollipop“ arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen.

- Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen.
- Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren.

Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. Die Ergebnisse nach zwei Jahren wurden den Beteiligten mitgeteilt, so dass sie darauf reagieren konnten, und die Stichprobe wurde erheblich verändert, von den Lollipop-Klassen schieden zwei leistungsstarke aus, die leistungsschwächste blieb in der Stichprobe; die RSW-Klasse wurde um eine reduziert, die deutlich schwächer war als die Lollipop-Klassen. Nach vier Jahren hatten die RSW-Klassen immer noch 16% schwache Kinder und so mehr als die beiden

¹⁰ Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

anderen Gruppen. Die Annäherung der Werte am Ende der vierten Klasse geht auf das Konto der einen schwachen Lollipop-Gruppe (Modellversuch o.J.).¹¹

- RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthografie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung,
- die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schülerinnen und Schüler nicht aus,
- und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der „lautgetreuen Verschriftung“, dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthografie kein Vorteil.
- „Lesen durch Schreiben“ basiert einfach auf einem „falschen kognitiven Konzept“ zum Erwerb der Schriftsprache (ebd.).

Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg (Deimel/Schulte-Körne 2006) erschien im Dezember 2006. Danach hat sich nichts verändert. Die Ergebnisse wurden nicht rezipiert, weder in der Ausbildung noch in der Weiterbildung. Der Glaube an das richtige Konzept war stärker als die Beschreibung der Effekte.

Am Drauflosschreiben ist an sich nichts Falsches, das tun die Kinder auch schon vor der Schule. Entscheidend ist, wann und wie es korrigiert wird. Die Methode von Jürgen Reichen geht davon aus, dass sich die Korrekturen mit der Zeit von selber einstellen, aber das hat sich als sehr gewagte Annahme erwiesen.

Wenn die Schüler ein falsches Schriftbild verinnerlicht haben, glauben sie zum Beispiel, dass man Blume mit „h“ schreibt, weil das „u“ sprachlich gedehnt wird. Wenn es keinen Rückhalt durch die Eltern gibt - was bei Migrantenkindern der Fall ist und solchen, die keine grosse Nähe zur Bildung haben -, sind die Folgen dieser Methode besonders verheerend. Bei „Lesen durch Schreiben“ sehen die Kinder ein Bild, zum Beispiel eine Ameise - und ein türkisches Kind schreibt dann eben das gehörte türkische Wort dafür auf. Deutsche Rechtschreibung lernt es so nicht.

Es gibt mehr inzwischen mehr als ein Dutzend unterschiedlicher Studien und auch eine darauf bezogenen Metastudie, die im Resultat eindeutig sind. In diesem Jahr ist nochmals mit einer grossen Stichprobe die Überlegenheit des Fibel-Unterrichts nachgewiesen worden.¹² Allerdings sind die Resultate auf die Primarschule und sind werden nicht mit Langzeitwirkungen im Blick auf die Rechtschreibkompetenz verbunden.

Diesbezüglich kann man sich nur auf die Klagen der abnehmenden Schulen oder der Eltern verlassen, aber die sind ziemlich eindeutig. Auch wenn Lehrmeister und Industrieverbände klagen, dass die Rechtschreibung und die Korrektheit nachlassen, dann verweist dies auf den Anfangsunterricht und darauf, dass Orthografie bis zum Ende der Schulzeit vernachlässigt wird.

Für die Beherrschung der Orthografie ist kontinuierliches Üben zentral, besonders beim Schreiben. Doch man betont heute die Fun-Faktoren und reduziert die Übungsanteile - für viele Schüler ist das genau das Falsche. Beim Training im Sport oder beim Erlernen eines Instruments sieht jeder sofort ein, dass es ohne Üben nicht geht. Warum das ausgerechnet in der Rechtschreibung nicht gelten soll, ist unerfindlich.

¹¹ Im Abschlussbericht wird festgehalten, „dass Lollipop deutlich früher als RSW ein gutes Schriftsprachniveau erreicht hat, was durch den sehr deutlichen Gruppenunterschied am Ende der zweiten Klasse dokumentiert wird“ (Deimel/Schulte-Körne 2006, S. 44).

¹² Das zeigt die Studien von Tobias Kuhl und Una Röhr-Sendlmeier (2018).

Wie oft in der Primarschule noch Diktate geschrieben werden und was dann unter dem Format „Diktat“ verstanden wird, ist nicht bekannt. Aber man hat nicht ohne Grund Jahrzehntelang Diktate geschrieben. Sie waren auch ein bewährtes Mittel, um zu kontrollieren, was die Schüler bereits können und wo die Lücken sind. Wer „Üben“ generell abwertet und damit überflüssige Drangsal verbindet, kann auch mit Diktaten nichts anfangen. Aber dann bleibt die Frage offen, wie anders der Lernstand kontrolliert werden soll.

Erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer arbeiten meist mit einem Mix. Sie verwenden Fibeln und zum Teil auch Anlauttabellen für bestimmte Aspekte des Unterrichts. Entscheidend ist, dass sie den Prozess kontrollieren und den Kindern verständlich machen, was richtig und was falsch ist. Die Kinder müssen zum Beispiel verstehen, an welcher Stelle ein Komma kommt und warum. Davon ist Textverständnis abhängig, nicht von dem Selbstgeschriebenen.

Offene Formen sind für bildungsbegüterte Kinder geeignet, alle anderen kommen mit strukturiertem Unterricht weiter. In der Rechtschreibung muss man sich früh sicher fühlen, sonst werden die Hürden unüberwindbar.

3. *Heterogenität*

Aus John Hatties (2009) Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fordernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und erleichternder. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht.

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und in vielen Fällen unausweichlich. Eine bildungspolitisch zentrale Frage ist, wie sich „selbstreguliertes Lernen“ auf diesen Tatbestand auswirkt, also ob die Risiken des Schulbesuchs dadurch minimiert werden können oder nicht. Reformpädagogische Methoden tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den guten Absichten oft im Wege steht. Das Problem lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit.

Eines der gravierenden Probleme ist die reale Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit, über die bislang ausser Zuschreibungen wenig bekannt war. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat daher im Jahre 2003 ein Forschungsprojekt begonnen, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet.

Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend am Ende der dritten und sechsten Klasse sowie in der neunten Klasse, also am Ende ihrer Schulzeit. Getestet wurden durchgehend die Leistungen in Deutsch und Mathematik. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, Ansätze dazu gibt es inzwischen auch im deutschsprachigen Ausland. Die PISA-Studien erfassen demgegenüber nur Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse aller vier Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buff 2010; Nach sechs Jahren Primarschule 2011; Angelone/Keller/Moser 2013; Nach neun Jahren Schule 2014) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen. Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede konnten in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattgefunden hat. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.

Anders steht es mit Wissensvorteilen. Hier regiert das Matthäusprinzip: Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre. Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen. Wer hier leistungsstark war, bleibt leistungsstark - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die wirklichen Probleme sind vor allem deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den fachlichen Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und

Schülern verbessern ihren Lernstand nicht oder nicht sehr weit und jedenfalls nicht kumulativ über die gesamte Schulzeit.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Die Öffnung der Leistungsschere hat auch damit zu tun, dass für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Lernanlässe mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler, genauer: die Karriere als „Leistungsschwache“.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in einen Nachteil verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird. Das gilt gleichermassen auch für die Rechtschreibung.

Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden. Die Frage ist nur, wie und in welchen Bereichen das geschieht. Mit dem Fördern ist auch ein strukturelles Problem verbunden, das deutlich benannt werden muss. Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen. Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Gemäss der vierten Studie in dem Zürcher Langzeitprojekt müssen beide Testfächer am Ende der Schulzeit nochmals unterschieden werden: In Deutsch findet in der obligatorischen Schulzeit eine kontinuierliche Leistungsentwicklung statt, in Mathematik jedoch nicht. Das hat Gründe: Themen und Inhalte des Deutschunterrichts bauen gut aufeinander auf, die Verwendung der deutschen Sprache schliesst auch die anderen Schulfächer sowie ausserschulische Lernorte ein, die erworbenen Sprachkompetenzen können also vielfach repetiert und vertieft werden. Rechtschreibung ist allerdings nicht getestet worden.

Wenn die Grundrechenarten abgeschlossen sind, wird Mathematik zunehmend nur in der Schule gelernt. Das hat Folgen, die so bestimmt werden:

„Im Vergleich zur Primarstufe gewinnt das Fach Mathematik auf der Sekundarstufe deutlich an Komplexität. Die mathematischen Einzelthemen sind weniger miteinander verknüpft als dies auf der Primarstufe der Fall ist und sie bauen nur bedingt aufeinander auf. Damit besteht weniger Gelegenheit für das kontinuierliche Repetieren des früheren Mathematikstoffes. Grundlegendes Wissen gerät dadurch leicht in Vergessenheit und kann gerade in Prüfungssituationen nicht mehr in der erforderlichen Zeit abgerufen werden“ (Nach neun Jahren Schule 2014, S 12)

In beiden Fächern bestehen zwischen den Schultypen grosse Leistungsunterschiede, die schon beim Eintritt in die Sekundarschule nachgewiesen wurden und über die nächsten drei Jahre weitgehend bestehen bleiben (ebd., S. 27). Das fachliche Selbstvertrauen hängt davon ab, wie der Vergleich mit den Leistungsstarken erlebt wird und es ist geringer nach Übertritt ins Gymnasium als beim Wechsel in die Abteilung B der Zürcher Sekundarschule (ebd., S. 24).

Das Selbstvertrauen reagiert also auf die Anforderungen im Vergleich mit dem gegebene Können, was auch bei der Rechtschreibung beachtet werden muss und dafür spricht, möglichst früh möglichst sicher schreiben zu können. Wenn die Sicherheit fehlt, wird die Nachbesserung schwierig.

Allgemein gesagt: Der Lernstand in den Schulfächern wächst kontinuierlich, aber mit wechselnden Geschwindigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus. Er unterscheidet sich individuell und ist nie auch nur angenähert gleich. Sollen Mindeststandards erreicht werden, müssen sie markiert sein und im Unterricht eine Rolle spielen, besonders dann, wenn sie deutlich verfehlt werden.

4. Unterricht

Lernen im Kontext von Schule ist nicht einfach angewandte Lernpsychologie. Die Ziele sind vorgegeben und werden nicht frei gewählt, wie dies in der allgemeinen Definition des selbstregulierten Lernens angenommen wird.

- Die jeweilige Lernsituation ist nicht je neu und einmalig, sondern geprägt von Vorerfahrungen und gekennzeichnet von Routinen, die Anpassungsleistungen an die Institution Schule darstellen.
- Die Lernenden befinden sich in der Rolle von Schülerinnen und Schülern, sie sind abhängig und müssen lernen, was der staatliche Lehrplan vorgibt.

Dieser institutionelle Rahmen wird oft vernachlässigt, wenn in der didaktischen Literatur von „selbstreguliertem“ Lernen die Rede ist. In diesem Rahmen lernen die Schülerinnen und Schüler auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können, oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt. Das Lernen ist „selbstreguliert“, aber *nicht* im Sinne der Schule.

Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen heraus, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden (Chiapparini 2012).

Die Schülerinnen und Schüler können auch nur so tun, *als ob* sie „selbstreguliert arbeiten“. Andererseits werden sie im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz kalkulieren und keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vorgehen, schon weil kaum eine Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Die Schüler machen immer einen Unterschied, was sie gerne lernen und was nicht.

Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Erfahrungsraum „Schule“ gedacht werden.

Um nochmals auf John Hattie zurückzukommen:

- Er plädiert bekanntlich für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts.
- Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt, für den bekanntlich schon Maria Montessori ziemlich erfolglos plädiert hatte.
- Die Lehrperson darf und soll agieren, wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (Hattie 2009, S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.
- Das ist nicht einfach dann der Fall, wenn man „selbstorganisiert“ lernt.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler sich als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und können die Verantwortung für den Lernerfolg nicht auf die Schule abwälzen. Wenn Unterricht Erfolg haben soll, dann dürfen sie nicht davon ausgehen, dass sie erst lernen, wenn sie ausreichend motiviert worden sind, was auch heißen würde, dass sie die Dosis des „Motiviertwordenseins“ bestimmen.

Auch die Basis vieler heutiger Konzepte der Didaktik stellt Hattie in Frage. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für ihn eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Die in der Lehrerbildung und der Fachdidaktik viel beschworene „konstruktivistische Wende“¹³ ist in den Grundannahmen zudem wenig mehr eine Wiederholung der „child centered education“ der Zwischenkriegszeit.

Wer sich darauf beruft, kommt kaum weiter als bis zum Dalton-Plan, der bereits das Lernen nach eigenem Tempo betont hat, Freiheit im Blick das Erreichen der Ziele setzte und dem der Begriff „Lernjobs“ zu verdanken ist. Das war vor fast hundert Jahren.¹⁴ Bereits damals war klar, dass damit ein erheblicher Aufwand an Verschriftlichung verbunden sein würde, der sich heute auch beim „selbstorganisierten Lernen“ zeigt.

Schon der deutsche Psychologe Franz Weinert (1996) hat darauf verwiesen, dass besonders bei anspruchsvollen Lernaufgaben die kompetente Unterstützung durch die Lehrkraft notwendig ist, damit es zu einem Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens

¹³ Vgl. Diesbergen (2000).

¹⁴ Das Buch *Education on the Dalton Plan* von Helen Parkhurst (1887-1973) erschien 1922.

kommen kann. Weinert hat den Begriff „Kompetenz“ populär gemacht, aber er hat nie einseitig nur auf „selbstorganisiertes Lernen“ gesetzt.

Vor falschen Alternativen sei daher gewarnt, etwa die zwischen „Individualisierung“ oder „Standardisierung.“

- Individualisierung geht auf die Potentiale der Lernenden ein, aber das lässt sich nur fachlichen Aufgaben und so Anforderungen erreichen.
- Den unglücklichen Ausdruck „Standards“ muss man dabei gar nicht verwenden.
- Von einem strukturierten Unterricht mit individuellem Feedback profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler.

In der Praxis verwendet niemand ohne Not Methoden in einem unilateralen Sinne, also ohne Abstimmung mit anderen und ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten der Schule wie der Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist über die Zeit gesehen immer ein Mix an methodischen Entscheiden. Jedes methodische Dogma verengt künstlich die Möglichkeiten der Praxis, in der die Lehrpersonen auf wechselnde Situationen reagieren müssen, die die Anpassung des Handlungsrepertoires verlangen.

Resultate der amerikanischen Leseforschung zu Beginn der neunziger Jahre haben zuerst deutlich gemacht haben, dass offener Unterricht im Wesentlichen nur den Kindern aus bildungsnahen Schichten zugutekommt, wohingegen Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen und wenig Bildungsanregung erfahren, mit klar strukturiertem Unterricht viel besser zurechtkommen und mehr profitieren.

Man tut daher den, wie sie in der amerikanischen Literatur genannt werden, „low-income children“ keinen Gefallen, wenn sie mit offenen Lernsituationen konfrontiert werden, die sie nicht bewältigen können. Und wenn sie keinen Lernfortschritt erleben ist ihnen auch mit Üben nicht geholfen.

Die amerikanischen Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder aus armen Familien in den Anfangsklassen der Regelschule leistungsmässig kaum benachteiligt werden, dann aber zurückfallen, wenn sich die fachlichen Anforderungen des Unterrichts signifikant erhöhen (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167).¹⁵ Und, lässt sich hinzufügen, wenn ausreichend Feedback seitens der Lehrkräfte zur Verfügung steht, also die Kinder wissen, wo sie stehen und was sie tun müssen, sich zu verbessern.

Angesichts solcher Befunde überrascht der Tatbestand, dass die Methoden des selbstregulierten Lernens ohne jeden Bezug auf Herkunft und Vorgeschichten der Schülerinnen und Schüler beschrieben und eingesetzt werden. Rechtschreibung jedenfalls lernen viele Kinder so nicht. Die Rückkehr zum strukturierten Unterricht mit Fibeln kann daher nicht überraschen. Mit modernen Fibeln lernen Kinder nicht nur schneller, sondern auch besser und nachhaltiger, was von der Schreibnorm verlangt wird.

¹⁵ „However, when classrooms did provide the instruction and the literate environments needed for making the transition to the more mature reading of the intermediate and upper elementary grades, these children learned well. Such classrooms supplied the children with sufficient and appropriate textbooks, reference works, library books, and writing materials“ (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167/168).

5. Umgang mit Defiziten

Was kann nun getan werden, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist? Wie lassen sich, anders gesagt, die vorhandenen Rechtschreibdefizite ausgleichen und eine korrekte Schreibweise befördern? Folgende Strategien sind für die weiterführenden Schulen denkbar:

- Nachhilfeunterricht einschliesslich Auslagerung
- Eingangstests
- Gezieltes Training von Kompetenzen nach Feststellung der Lernstände
- Abstimmung des Rechtschreibkonzepts mit den Sekundarschulen
- Gemeinsame Strategie der aufnehmenden Schulen
- Behandlung der Rechtschreibung über alle Stufen

Manche Schweizer Gymnasien verwenden im ersten Semester oder gar im ersten Jahr erhebliche Zeit mit Nachbesserungen fehlender Kompetenzen, darunter auch oder gar vornehmlich solche der Rechtschreibung. Die abgebenden Sekundarschulen sind im Blick auf die Qualität der Basiskompetenzen sehr unterschiedlich, was verschiedene Gründe hat, aber ein gravierendes Problem schafft, weil der nachfolgende Unterricht ein annähernd gleiches Niveau voraussetzt.

Nachbesserungen hängen vom Grad der Defizite ab und auch davon, wie weit jeweils der gewährte Nachteilsausgleich in der obligatorischen Schulzeit geht. Letztlich ist die Kernfrage aber immer, wie die Lernziele erreicht werden und wo die Norm der Zielerreichung gesetzt wird. Aber egal, wie tief oder wie hoch die Messlatte angelegt wird, bei der Rechtschreibung geht es darum, allen ein solides Fundament zu vermitteln.

Bei gravierenden Mängeln liesse sich eine Auszeit denken, ein Time-Out für die Rechtschreibung, das ausgelagert und etwa mit einem Pool von Vikaren organisiert werden könnte. Dabei können Eingangstests hilfreich sein, die beschreiben, wo konkret die Lücken sind. Das gilt natürlich nicht nur für die Rechtschreibung. Berufsschulen würden sich dann so verhalten wie viele Lehrbetriebe, mit denen man in Sachen Test auch kooperieren könnte.

Hier liesse sich aber auch an eine Verlagerung denken. Die abgebenden Schulen könnten Abschlusstests in Orthografie durchführen, die das Zeugnis als Supplement ergänzen würden. Ob dafür aber eine Bereitschaft besteht, ist fraglich, zumal ja die gesamte Schulzeit für die abschliessend festgestellte Kompetenz verantwortlich gemacht werden muss.

Andererseits: Erst nach Feststellung der Lernstände kann mit einem gezielten Training der Orthografie begonnen werden, wie immer sich das schulisch oder ausserschulisch organisieren lässt. Aber es muss Klarheit über die Defizite herrschen; und sie zu beheben, darf nicht Sache allein des Deutschunterrichts sein, sondern muss als Aufgabe der Schule und so der Schulleitung verstanden werden.

Wenn immer nur einzelne Lehrpersonen betroffen sind, die nichts voneinander wissen, wird sich nicht viel ändern, weil jeder für sich agiert und eine schulische Strategie fehlt. Rechtschreibkompetenzen sind wie gesagt in nahezu allen Fächern gefragt und daher sind auch alle Fächer an die Entwicklung dieser Fähigkeiten beteiligt. Eben deswegen braucht es eine Strategie.

Auch die Schülerinnen und Schüler müssen eingebunden sein. Sie sollten mit der Bearbeitung ihrer Defizite eine Chance verbinden und dürfen darin keine Strafe sehen. Sie müssen auch zusätzlichen Aufwand akzeptieren, etwa wenn aussercurriculare Kurse angeboten werden. Im Gegenzug müssen klare Ziele formuliert werden und sich Fortschritte zeigen.

Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich auch inhaltliche Abstimmungen zwischen den Stufen denken. Rechtschreibkonzepte der Volksschule und der weiterführenden Schulen können so aufeinander bezogen werden, dass die aufnehmende Seite weiss, was die abgebende in diesem Bereich unterrichtet hat. Auf diese Weise könnte der Orthografie ein höherer Stellenwert zukommen und würde sie durchgehend Aufmerksamkeit erhalten, weil für das Ende ein Leistungsstandard gesetzt ist.

Curriculare Abstimmungen zwischen der Volksschule und den Gymnasien werden etwa im Zürcher Projekt „VsGym“ entwickelt. Die erste Fachtagung fand am 15. November 2017 statt, also vor einem Jahr. Rechtschreibung war kein Thema, es ging vor allem um die Bearbeitung der Schnittstelle. Aber die lässt sich ohne ausreichende Rechtschreibkompetenz kaum bewältigen.

Der Weg der Abstimmung führte über einen intensiven Dialog: In sieben Fachbereichen setzten sich Lehrpersonen aus Sekundarschulen und Gymnasien mit Brennpunkten auseinander, verglichen Lehrpläne und Lehrmittel, tauschten sich zum Unterricht aus und erarbeiteten Vorschläge für Massnahmen zur Optimierung des Übergangs auf beiden Seiten der Schnittstelle.¹⁶

Auch die aufnehmenden Schulen können sich abstimmen und im Blick auf Rechtschreibung gemeinsame Erwartungen formulieren, im Falle der Berufsschulen in Abstimmung mit den Lehrbetrieben. Solche Erwartungen gibt es, aber sie müssen gebündelt und auch detailliert werden. Anders gesagt: es muss klar sein, was nicht als ausreichend angesehen wird. Diese Erwartungen lassen sich als Anforderungen der Berufsschulen kommunizieren und es fragt sich auch, ob der Bund hier tätig werden soll.

Wahrscheinlich gibt es noch mehr und andere Strategien, auf Defizite zu reagieren, und vielleicht sind Schulen auch bereits weiter, als in der Öffentlichkeit bekannt ist. Aber klar sollte sein, dass die Entwicklung und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz eine Aufgabe ist, die nicht mit der Primarschule erledigt ist, sondern sich auf allen Schulstufen stellt, wobei erwartet werden sollte, dass grosse Defizite früh beseitigt werden oder gar nicht erst entstehen.

Das verlangt eigenen Unterricht und nicht ständige, aber folgenlose Fehlerkorrektur, die auch den gutwilligsten Lernenden abstumpfen lässt. Und wer sich in sein orthografisches Schicksal fügt, dem ist auch mit der besten Strategie nicht zu helfen. Doch genau das muss die Schule verhindern, wenn sie glaubwürdig bleiben will.

Literatur

¹⁶ https://www.sekzh.ch/fileadmin/Dateien/Downloads/Brisant/Einladung_VSGYM.pdf

- Angelone, D./Keller, F./Moser, U.: Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2013.
- Brinkmann, E.: Wie eignen sich Kinder die Rechtschreibung an? In: E. Brinkmann (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion - Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt: Grundschulverband 2015, S. 164-174.
- Chall, J.S./Jacobs, V.A./Baldwin, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind, Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
- Chiapparini, Emanuela (2012): Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Opladen/ Berlin/Toronto: Budrich.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G.: Modell Schriftsprach-Moderaten (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Universität Marburg, Dezember 2006. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Abschlussbericht.pdf>
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
- Grissmann, H. : Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus: Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: Huber Verlag 1984.
- Grund, Uwe: Orthographische Regelwerke im Praxistest. Schulische Rechtschreibleistungen vor und nach der Rechtschreibreform. Berlin: Frank&Timme 2016.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Leemann-Ambroz, K.: Illetrismus: Phänomen - Bekämpfung. Referat, gehalten an der SAL-Tagung vom 20. 11 2009. In: SAL-Bulletin Nr. 136 (Juni 2010), S. 19-35. http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/136_Illetrismus_Phomen-Bekmpfung.pdf
- Kuhl, Tobias/Röhr-Sendlmeier, Una (2018): Der Verlauf des Rechtschreib-Lernens - drei Didaktiken und ihre Auswirkungen auf Orthographie und Motivation in der Grundschule. Vortrag und Posterpräsentation auf dem 4. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung (TU Dortmund), 04.-05. Juli 2018.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Nach neun Jahren Schule. Entwicklung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich während der obligatorischen Schulzeit. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2014.
- Strathmann, A./Klauer, K.J./Greisbach M.: Lernverlaufsdiagnostik: Dargestellt am Beispiel der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. In: Empirische Sonderpädagogik 2. Jahrgang, Heft 1 (2010), S. 64-77.

Weinert, F.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1) (1996), S. 1-12.