

Peter May

## Rechtschreibleistungen - "Versagt die Schule?"\*

Unter dieser beunruhigenden Überschrift wurden kürzlich Ergebnisse einer Überprüfung der Leistungen von Schulabgängern in der Rechtschreibung und im Rechnen durch die Industrie- und Handelskammer Kassel (IHK) veröffentlicht<sup>1</sup>. Demnach zeigten von 2000 getesteten Schulabgängern nur 35 Prozent gute bis sehr gute Leistungen in der Rechtschreibung, während dies im Jahr 1978 noch 43 Prozent der Stichprobe gewesen seien. Die Darstellung ihrer Ergebnisse verbindet die IHK Kassel mit der (An)Klage, daß "die Betriebe zur Reparaturwerkstatt nicht erbrachter schulischer Leistungen" würden, weil die Schule bei ihrer ureigensten Leistung versage. Doch nicht nur "von außen", sondern auch innerhalb des Systems Schule werden derartige Schuldzuweisungen geäußert: So beschwerten sich nicht selten Deutschlehrer/innen in weiterführenden Schulformen, daß ihre Schüler/innen während der Grundschule zuwenig Sicherheit im Rechtschreiben erworben hätten, und sie selbst sehen sich mit entsprechend kritischen Fragen ihrer anderen Fachkolleg/innen konfrontiert. Es herrscht weithin Einigkeit darüber, daß die Kinder "früher" in der Schule "mehr gelernt" hätten, insbesondere in den "Kulturtechniken". Und analog dem St.-Florians-Prinzip sind stets "die anderen" dafür verantwortlich. Aber ist diese Behauptung eigentlich empirisch ausreichend belegt? Sind die Rechtschreibleistungen wirklich schlechter geworden? Und wenn ja, was kann die (Grund)Schule - realistisch betrachtet - daran ändern?

Gegenüber Häufigkeit und Heftigkeit der Diskussion sind ihre empirischen Grundlagen relativ schwach: Untersuchungen zur historischen Entwicklung von Rechtschreibleistungen sind selten. Speziell in Deutschland fehlt die in den meisten europäischen Staaten und in den USA selbstverständliche Tradition der bil-

---

\* Der Beitrag ist veröffentlicht in: Die Grundschulzeitschrift, 9. Jg. (1995), Heft 89.

<sup>1</sup> Hamburger Abendblatt vom 23. 9. 1995.

dungspolitischen Evaluation.<sup>2</sup> Das heißt, es wird viel darüber spekuliert, was Kinder und Jugendliche heute (im Unterschied zu früher) in der Schule lernen, aber es fehlen meist die empirischen Belege. Die von den regionalen Industrie- und Handelskammern durchgeführten Untersuchungen sind daher als wichtige Anstöße anzusehen. Leider weisen sie jedoch schwerwiegende untersuchungsmethodische Mängel auf.<sup>3</sup> Z.B. wurden keine standardisierten Tests verwendet, so daß ungeklärt ist, welche Art von Leistung eigentlich erhoben wurde. Direkte Vergleiche mit Ergebnissen anderer Untersuchungen sind daher nicht möglich. Das schwerwiegendste Problem solcher Querschnittserhebungen, mit denen Leistungsveränderungen über lange Zeiträume hinweg, teilweise über Jahrzehnte, untersucht werden sollen, liegt in der sich wandelnden Zusammensetzung der Schülerschaft. Wer heute z.B. die Leistungen von Schüler/innen im Gymnasium erhebt, muß die Steigerung der Abiturientenquote in den letzten Jahrzehnten von fünf auf über 30 Prozent berücksichtigen. Der Anteil der Schülerschaft in der Hauptschule sank im gleichen Zeitraum von über zwei Drittel auf unter 20 Prozent. Daher beruhen Ergebnisse, die eine Veränderung von Durchschnittsleistungen in verschiedenen Schulformen oder bei Berufsschulbewerber/innen belegen sollen, häufig auf Stichprobeneffekten.

Neuere überregionale Untersuchungen ergaben, daß Schüler/innen am Ende der Grundschule ca. 87 Prozent der Wörter in selbstverfaßten Texten richtig schreiben<sup>4</sup>, und dieser Anteil richtiger Wortschreibungen steigt bis zum Ende der Sekundarstufe I im Durchschnitt auf ca. 95 Prozent. Diese Zahlen liegen auf dem gleichen Niveau wie diejenigen, die knapp ein Jahrzehnt vorher

---

<sup>2</sup> Vgl. Schreiber, W.H. (1991): Überregionale Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsveränderung. (Beiheft 1 zur Zeitschrift Empirische Pädagogik). Landau: Empirische Pädagogik.

<sup>3</sup> Siehe dazu ausführlich Ingenkamp, K. (1989): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz.

<sup>4</sup> Vgl. Brügelmann, H.; Lange, I.; Spitta, G. (1993): "Schreibvergleich BRDDR". Zusammenfassung wichtiger Befunde. Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift", FB 12 der Universität Bremen, und May, P. (1993): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. In: Balhorn/Brügelmann (Hg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude.

bei niedersächsischen Schüler/innen gefunden wurden.<sup>5</sup> Eine durchgehende Verschlechterung der Rechtschreibleistungen läßt sich demnach empirisch nicht belegen. Neuere Befunde sprechen eher für eine wachsende Differenzierung der Rechtschreibleistungen: In einer 1986 erstmals durchgeführten und 1990 in denselben Hamburger Schulen wiederholten Querschnittserhebung von Rechtschreibleistungen zeigte sich keine Veränderung des Mittelwertes, wohl aber in der Streuung, die sich deutlich vergrößerte. Das deutet auf eine „Schere“ der Leistungsentwicklung hin: Es steigen gleichzeitig die Anteile der Kinder mit guten Rechtschreibleistungen und der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen. Im Laufe der Grundschule schließt sich diese „Leistungsschere“ nicht, sondern sie öffnet sich weiter. Dies ist das eigentlich Beunruhigende: Es gelingt der Schule nicht (wie in der Schulreformbewegung der 70er Jahre angenommen wurde), die Benachteiligung der Kinder mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen auszugleichen. Im Gegenteil steigen die Leistungsunterschiede.

Diese Unterschiede sind dramatisch: In einer flächendeckenden Untersuchung der Rechtschreibleistungen Hamburger Viertkläßler<sup>6</sup> zeigte sich, daß die Unterschiede zwischen Klassen in den verschiedenen Stadtteilen so groß sind, daß das Kind mit den besten Klassenleistungen in der einen Klasse nicht an die schwächste Leistung in einer anderen Klasse heranreicht: dazwischen liegen "Welten". Nach der Grundschule verteilen sich die Schüler/innen entsprechend ihren Rechtschreibleistungen auf die verschiedenen Schulformen. In die Gymnasien treten von vornherein fast nur Kinder mit relativ guten Leistungen über, während in die Hauptschule aufgrund der schulischen Selektion überwiegend Schü-

---

<sup>5</sup> Vgl. Menzel, W. (1985): Rechtschreibfehler - Rechtschreibübungen. Praxis Deutsch, Nr. 69, und Vogel, R. (1985): Rechtschreibfehler damals und heute. In: Menzel, W.: Rechtschreibunterricht - Praxis und Theorie. Beiheft zu Praxis Deutsch, Nr. 69. Seelze: Friedrich Verlag.

<sup>6</sup> May, P. (1994): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Bericht über die Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle*. Hamburg: Amt für Schule. Einen Kurzbericht über die Ergebnisse siehe: May, P. (1995): Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. In: Brügelmann u.a. (Hg): Am Rande der Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle 1995.

ler/innen mit ausgesprochen schwachen Rechtschreibleistungen aufgenommen werden. Die Schullaufbahn ist demnach noch immer relativ stark an eine entsprechende Rechtschreibleistung gekoppelt.

Wenn die empirischen Befunde für eine tatsächliche Verschlechterung der (durchschnittlichen) Rechtschreibleistungen fehlen, die Öffentlichkeit jedoch regelmäßig zu schwache Leistungen beklagt, dann spricht dies - vielleicht neben dem bekannten "Verklärungseffekt" der jeweils älteren Generation<sup>7</sup> - dafür, daß die gesellschaftliche Bedeutung der Schriftsprache allgemein und die Anforderungen an die Rechtschreibung im besonderen zunehmen: Es gibt kaum noch berufliche Nischen, in denen man ohne Lesen und Schreiben zurechtkommt, und auch im privaten Bereich muß immer mehr geschrieben werden (Formulare, Bestellzettel, Steuererklärung usw.). Der subjektive Eindruck rückläufiger Fertigkeiten läßt sich damit möglicherweise durch die steigende gesellschaftliche Nachfrage nach Rechtschreibleistungen erklären. Gleichzeitig mit dieser Nachfrage steigt jedoch der Anteil der Schulanfänger aus „schriftfermem Milieu“, für die der Gebrauch der Schriftsprache keine persönliche Bedeutung hat - eine Folge der veränderten Lebensgestaltung der Kinder, die häufig stark durch Fernsehen und Computerspiele bestimmt ist. Diese Gruppe von Kindern zu den notwendigen Lernanstrengungen in der Schule zu motivieren, wird nicht nur objektiv zunehmend schwieriger. Die Aufgabe erscheint auch gerade Lehrer/innen als besondere Hürde, da ihre eigene Bildungssozialisation häufig eine umfassende Einbeziehung moderner Medien in die Schule behindert.

Das Hauptproblem stellt sich mithin so dar: Was kann die (Grund)Schule daran ändern, daß bei steigenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Leistungsfähigkeiten der Kinder ein wachsender Teil von ihnen immer schwieriger zum schulischen Lernen motiviert und integriert werden kann?

Das Wichtigste: Die Schule darf ihren Auftrag, allen Kindern sichere Grundlagen im Lesen und im Rechtschreiben zu vermitteln,

---

<sup>7</sup> Vgl. Ingenkamp a.a.O., S. 254.

nicht aufgeben. Für die Position, daß es in der Schule "Wichtigeres" gebe als das Training der "Anpassungsleistung Orthographie", sind weder die Eltern, noch die Lehrer/innen der weiterführenden Schulen, und schon gar nicht die Vertreter der nachfolgenden Ausbildungsinstitutionen zu gewinnen. Eine Vernachlässigung des Rechtschreibunterrichts, mit der zeitweise reformfreudige Lehrer/innen liebäugelten, ist als Diskussionsgrundlage längst passé (ob dies nun zu bedauern ist oder nicht). Daß die Aufgabe nicht leichter wird, zeigt auch die Weigerung konservativer Kreise, einer Reform der deutschen Rechtschreibung zuzustimmen, die eigentlich nur einige der größten Unstimmigkeiten im Regelwerk beseitigen soll.

Der Verweis auf die Selbststeuerung und Eigenständigkeit der individuellen Lernprozesse, die in der Schule nicht durch gleichschaltende Lehrgänge und normative Forderungen überformt werden sollen, übergeht das eigentliche Problem: ob und wie alle Kinder gewisse Mindeststandards erreichen können - vor allem jene, die angesichts ihrer Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen in besonderem Maße auf Hilfe und Unterstützung durch die Schule angewiesen sind. Denn klar ist: Der Lehr-Lern-Erfolg in der Schule kann sich nicht in erster Linie an den Durchschnittsleistungen aller Kinder bemessen, sondern an den Lernfortschritten jener Kinder, deren Lernprozeß ohne gezielte Hilfe der Schule zu scheitern droht.

Um diesen Kindern effektiv zu helfen, sollte die Institution Schule aufhören, eine bestimmte Zielgruppe durch die Diagnose "Legasthenie" praktisch aus ihrem Verantwortungsbereich auszugrenzen und deren Lernentwicklung vom Behandlungserfolg außerschulischer Therapien abhängig zu machen. Zusätzliche Ressourcen und Kompetenzen bisher außerschulisch arbeitender Fachleute für kindliches Lernen sollten in die Schule geholt werden, um die Lehrer/innen bei der Realisierung ihres Auftrages zu unterstützen.

Auch die Hoffnung, daß bestimmte Lehr-Lern-Methoden - ob Edukinesetik oder spezielle Lehrgangsformen oder gar der schlichte

Verzicht darauf - einen Lernerfolg garantieren, trägt im Alltag nicht. Eine Verbesserung der Leistungen der Kinder allein damit ist nicht zu erwarten. In der Hamburger Untersuchung zum Zusammenhang von Rechtschreibleistungen mit Merkmalen des Unterrichts ergaben sich keine signifikanten Vorteile eines der beiden konkurrierenden Unterrichtskonzepte (mit oder ohne Fibel bzw. Lehrgangskonzept vs. Offener Unterricht) hinsichtlich des Lernerfolgs der Kinder.<sup>8</sup>

Statt dessen wurde auch in dieser Untersuchung einmal mehr bestätigt, daß die Realisierung der klassischen pädagogischen "Tugenden" der Lehrer/innen noch immer am ehesten den Lernerfolg der Kinder fördert. Es ist letztlich die Fähigkeit der Lehrer/innen, durch eine Verbindung von motivierenden Anregungen ("Lernen macht Spaß") und systematischem Anleiten ("Üben macht den Meister") den Kindern ausdauernde Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft zu vermitteln. "Time on task", die produktiv genutzte Lernzeit, die die Kinder in der Klasse lesend und schreibend investieren, ist die empirisch immer wieder bestätigte "Zauberformel" der Wirksamkeit schulischen Unterrichts.<sup>9</sup> Wie dies unter den sich verändernden Bedingungen der (Grund)Schule immer wieder neu zu realisieren ist, darüber bedarf es einer breiten und offenen Diskussion. Sie sollte sich nicht in gegenseitigen Schuldzuschreibungen erschöpfen oder in vermeintliche Wundermethoden flüchten. Es gibt keine einfachen Lösungen für die schwierige Aufgabe, im Spannungsfeld wachsender gesellschaftlicher Anforderungen und Schriftferne der Lernumwelt allen Kindern eine ausreichende orthographische Sicherheit zu vermitteln. Wenn die (Grund)Schule dazu beitragen kann, daß Kinder lernen, sich in Schrift selbst auszudrücken und mit anderen bedeutungsvoll zu kommunizieren, ist der erste Schritt hierzu getan.

---

<sup>8</sup> Siehe May 1995. Vgl. auch das eher enttäuschende Patt-Resultat der früheren Debatte über die ganzheitliche oder die einzelheitliche Leselehrmethode: Keine Lehrmethode kann Unterrichtserfolg garantieren.

<sup>9</sup> Siehe dazu u.a.: Rutter, M. u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, Basel: Beltz. Weinert, F.E.; Helmke, A. (1986): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder?. Bild der Wissenschaft, Heft 1/1986.