

A 1 Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts

1. Die Rechtschreibleistungen deutscher Schüler/innen als Spiegel des gegenwärtigen Unterrichts

Spätestens seit PISA 2000 und IGLU 2003 ist auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt, dass es um die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in Deutschland nicht gut bestellt ist – das gälte übrigens selbst dann, wenn alle anderen Länder noch schlechter abgeschnitten hätten. Denn es geht nicht um relative, sondern um absolute Werte: Festgestellt wurde, dass in Deutschland nahezu 25 % der 15-Jährigen, also etwa jede/r vierte, und fast 30 % der Viertklässler nicht über einfachste Verstehensleistungen beim Lesen von Texten hinauskommen (vgl. Dt. Pisakonsortium 2001, 103; Bos et al.. 2003, 135). Die Antwort der Politik auf den sog. PISA-Schock war die Umstellung der Lehrpläne – statt Lernziele gelten nun Bildungsstandards, die den sog. Output von Lernprozessen beschreiben, der in periodischen Abständen gemessen wird, um zu prüfen, ob sich die Leistungen der Schüler/innen verbessern. Wie die Ergebnisse von PISA 2006 und 2009 zeigen, ist der Erfolg jedoch auch 9 Jahre später bei weitem noch nicht in der erwünschten Weise sichtbar. Zwar haben sich die 15-Jährigen gegenüber 2001 in ihren Leseleistungen leicht verbessert. Dennoch liegt der Anteil der schwachen Leser/innen noch immer bei über 18 % (vgl. Klieme et al.2010, 61f.). Die Industrie- und Handelskammer klagt entsprechend über nicht ausbildungsfähige Jugendliche; wesentliche Probleme lokalisieren sie insbesondere im Fehlen der basalen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben.

Um die Probleme zu mindern, richten sich die bildungspolitischen Anstrengungen in jüngerer und jüngster Zeit in starkem Maße auf frühkindliche Lernprozesse. Denn es ist bekannt, dass frühe Fehlentwicklungen im Lernen in späteren Jahren kaum noch, teilweise nur therapeutisch korrigiert werden können. Zu den Bedingungen für das Gelingen von Lernen gehört es, dass die Aneignung neuer Inhalte an die bereits erworbenen Ressourcen anschließt. Gelten diese Anstrengungen derzeit vorwiegend dem vorschulischen Bereich, haben sie die gleiche Bedeutung für den Beginn des schulischen Lernens mit seinen neuen Aufgaben für die Kinder. Wichtig für den Lernerfolg im Unterricht ist es, dass gerade der Eintritt in die Schrift für die Kinder didaktisch so gestaltet wird, dass damit die bereits erworbene Basis, die beim Spracherwerb aufgebaut wurde, für weitere Lernprozesse genutzt, stabilisiert und ausgebaut wird und dass die implizite Theorie, die Kinder mit dem Beginn des Schreibens aufbauen, eine Geltung für alle folgenden Lernprozesse haben.

Doch nicht überall sind die Curricula (formuliert als Bildungsstandards), die sie transportierenden Lehrwerke und auch nicht alle Lehrkräfte auf diese Aufgabe adäquat vorbereitet. Neuere Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften, der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik, die hier zusammenfließen, kommen entweder gar nicht oder sehr verzögert in den Klassenzimmern an: Am herkömmlichen Anfangsunterricht hat sich in den vergangenen 30 Jahren kaum etwas Substanzielles geändert. Die Modellierungen, die in den 1970er Jahren im Rahmen einer reformpädagogischen Öffnung des Unterrichts vorgenommen wurden, betreffen vorwiegend die Sozial- und Aktionsformen. Das Ziel war es, die Motivation der Kinder zu gewinnen und zu erhalten. Diese Schwerpunktsetzung basiert auf der Annahme, dass ausschließlich die methodischen Aspekte des Unterrichts für dieses Ziel maßgeblich sind. Dass Motivation in starkem Maße von einem Erfolg beim Wissenserwerb abhängt, wird dabei übersehen – Wissenserwerb sowohl als instrumentelles Ziel der Anstrengungen der Schüler (er bringt ihnen Lob und Anerkennung für ihre Leistungen) als auch als Bedingung für das zunehmend bessere Funktionieren der Lese- und Schreibprozesse, das es erst ermöglicht, sich auf die Inhalte der Texte, um die es geht, konzentrieren zu können. Eine in diesem Sinn didaktische, auf aktuellen Lern- und Motivationstheorien aufbauende Modernisierung des Schreib- und Leseunterrichts ist bislang noch nicht erfolgt:

Noch immer wird der Schriftspracherwerb als zweischrittiger Prozess modelliert, ohne dass die Widersprüchlichkeit zwischen den beiden Teilen in ihren Auswirkungen auf das Lernen gesehen wird: In einem ersten Zugriff wird angestrebt, Laut-Buchstaben-Beziehungen aufzubauen. Die Fehler, die die Kinder beim Schreiben von Wörtern oder Sätzen machen (z. B. fehlende Wortzwischenräume, unzulänglicher Gebrauch der orthographischen Markierungen) müssen daher toleriert werden, weil nach dieser Instruktion empirisch nachweislich unbezweifelbar keine Richtigschreibung zu erwarten ist. Lehrerhandbücher empfehlen in dieser paradoxen Situation sogar, die Schreibungen der Kinder nicht zu korrigieren, weil die Fehler lehrgangsimmanent sind und angenommen wird, dass Korrekturen der von den Kindern nicht zu verantwortenden Fehler die Motivation senken könnten. Kinder, die wissen wollen, „wie es geht“, bekommen lediglich den Hinweis, dass „Erwachsene anders schreiben“. So wird die Chance, den Kindern von Beginn an das sukzessive Entdecken der orthographischen Systematik zu ermöglichen, vergeben.

In einem zweiten Schritt, beginnend mit dem 2., verstärkt dann ab dem 3. Schuljahr wird die Produktion orthographischer Schreibungen erwartet. Mit der Fehlertoleranz ist es nun vorbei. Jedoch auch hier fehlt eine Hinführung zu einem systematischen Lernen, das das Entdecken der orthographischen Regularitäten durch die Kinder initiiert bzw. stützt. Stattdessen werden „Abweichungen“ von einer „lautgetreuen“ Schreibung vorgeführt. Fehlschreibungen, die

aufgrund dieses Unterrichts entstehen müssen, werden nicht nur im Deutschunterricht als Defizite der Kinder sanktioniert, sondern gelten zugleich – spätestens bei der Übergangentscheidung zur weiterführenden Schule – als prognostisch für die schulische Karriere überhaupt.

2. Orthographietheorien im Deutschunterricht und ihre Folgen

Hinter dieser zweischrittigen Modellierung des Schriftspracherwerbs steht eine Orthographietheorie, der zufolge eine sog. lautgetreue Schreibung der Normalfall sei und damit, als „das Einfache“ eingestuft, die Basis für den Schriftspracherwerb darstelle, auf der orthographische Schreibungen als Kontrast, als „Ausnahmen“, aufzusatteln wären. Diese entsprächen einer Norm, die einem Komplex von orthographischen „Prinzipien“ geschuldet wäre. Da von den Prinzipien angenommen wird, dass sie willkürlich sind, wird zugleich davon ausgegangen, dass sie sich einem verstehenden Lernen, das auf dem Finden von Regelmäßigem basiert, entziehen. Einen praktischen Rückhalt erfährt diese Annahme durch die Gestaltung der Rechtschreibwörterbücher. Hier macht sich das Fehlen einer umfassenden linguistischen Theorie der Orthographie in der „doppelten Kodifizierung“ (Kohrt 1987) geltend: Neben einem Regelteil, in dem Regeln als Schreibvorschriften, nicht als Beschreibungen einer kulturell bewährten Funktionalität der Markierungen formuliert sind, steht als notwendige Konsequenz des geringen Geltungsbereichs der Regeln ein Wörterbuch. In ihm wird jedem einzelnen Ausdruck seine Schreibung zugewiesen, die bei Bedarf ohne Regelkenntnis memoriert und kopiert werden kann und muss. Diese doppelte Kodifizierung ist auch für den herkömmlichen Orthographieunterricht leitend, dessen Hauptbestandteile Merksätze (die dem Regelteil von Rechtschreibwörterbüchern nachempfunden sind) und ergänzend Grund- oder Sichtwortschätze („Merkwörter“, die als Miniaturen des Wörterbuchteils gelten können) ausmachen. Beides ist ausschließlich memorierend zu erwerben.

Mit dieser Modellierung der Orthographie und ihren Konsequenzen für den Schriftspracherwerb und dessen Ausbau werden die Weichen für den Unterricht in dreifacher Weise gestellt:

1. Weil, wie die Linguistik in den vergangenen Jahrzehnten herausgearbeitet hat, die Orthographie auf einem Regelsystem basiert, das für Leser Markierungen bereitstellt, die phonologische, morphologische und grammatische Merkmale der Sprache symbolisieren, bedeutet Lesenlernen, diese Symbole erkennen und dekodieren zu lernen, bedeutet Schreibenlernen, sie zu produzieren. Zu den Symbolisierungen gehört z. B., dass Silben durch Vokalbuchstaben im Silbenkern visualisiert werden; wir schreiben <Segel> und nicht *<Segl> und der Vokalbuchstabe in der zweiten Silbe repräsentiert keinen Vokal, sondern die Existenz der Silbe, als <e> an dieser Stelle zugleich ihre Unbetontheit. Bei <gehen> wird die zweite

Silbe, die gesprochensprachlich nicht vorhanden ([ge:n]), aber grammatisch notwendig ist, beim Schreiben für das schnelle Textverständnis beim Lesen erst geschaffen (<gehen> vs. <Gen>).

Zu den orthographischen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen gehört auch, dass ein Stamm in allen Umgebungen konstant gehalten wird, wenn die Schreibung nicht der Lautung widerspricht (*<traff>): Wir schreiben <fährt> und nicht *<fehrt> wg. <fahren>, <misst> und nicht *<mist> wg. <messen> usf. Man spricht von der Stammkonstanz der deutschen Orthographie. Zu den Gesetzmäßigkeiten der Schrift gehört weiter, dass Zitate mit Anführungszeichen versehen werden und so von der Trägerkonstruktion graphisch unterschieden werden. Diese beispielhaft aufgeführten Fälle haben – das wird deutlich - nichts mit willkürlichen Normen zu tun; es handelt sich vielmehr um Regularitäten, die, empirisch vielfach belegt, das Lesen erleichtern. Ihre Systematik bedingt ihre kognitive Aneignung – und diese einen angemessenen Unterricht.

2. Ein Orthographieunterricht, der – statt auf ein kognitiv basiertes Lernen zu setzen – mit Merksätzen und Lernwörtern operiert, vergibt sich die Chance, den Lernenden die Nutzung ihrer kognitiven Ressourcen, ihrer Intelligenz, zu ermöglichen und auszubauen (vgl. Neubauer/Stern 2007) – also dem primären Ziel aller unterrichtlichen Arbeit unabhängig von der jeweiligen Inhaltsvermittlung nachzukommen. Er missachtet damit zugleich die Ressourcen und Möglichkeiten von Lernen überhaupt, die von Beginn an kognitive Prozesse sind (vgl. Goswami 2001). So erwerben Kinder ihre sprachlichen und andere kognitive Kompetenzen nicht durch Auswendiglernen oder durch das Anwenden von memorierten Regeln (Merksätzen), in denen das, was gelernt werden soll, bereits vorweggenommen wird, sondern durch die produktive Ausnutzung von bereits erworbenen Wissen, das sie entsprechend den Aufgaben, die ihnen ihre soziale Umgebung stellt, auf neue Fälle anwenden, um von dort aus zu differenzierterem Wissen zu gelangen (vgl. Pinker 2000). Diese vorschulischen Lernerfahrungen und Kompetenzen sind die Basis für ihre Aneignung der Schrift. Ein Unterricht, der sich dem Ausbau dieses Lern- bzw. Erwerbsmodell verpflichtet fühlt, bietet den Kindern daher nicht Einzelwörter, die keine exemplarische orthographische Funktion haben, sondern von Beginn an Repräsentanten von orthographischen Mustern und präsentiert ihnen damit eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski), die sie zu neuen kognitiven Aktivitäten („Entdeckungen“) herausfordert.

3. Eine Lerntheorie, die den Kindern einen „eigenaktiven Strategiewechsel“ vom „lautgetreuen“ Schreiben hin zum orthographischen Schreiben abverlangt, folgt nicht etwa – wie in entsprechenden gestuften Modellierungen von Entwicklung behauptet wird – einer „natürlichen“ Lernroute, sondern rekonstruiert zirkulär Ergebnisse eines Unterrichts, der, den entsprechenden orthographischen Theorien folgend, von den Kindern „lautgetreues“ Schreiben und anschließendes – unterrichtlich wenig gestütztes – Präsentieren orthographischer

Korrektheit erwartet. Die derzeit verbreitete Reanalyse der Ergebnisse dieses Unterrichts als Resultate eines „natürlichen“ Entwicklungsprozesses - mit Zuschreibungen der Ursachen für Erfolg und Misserfolg ausschließlich an die Lerner selbst - ermöglicht es, die eigene Lehrmethode nicht infrage stellen zu müssen. So wird es dann auch möglich, das Scheitern von Kindern und Jugendlichen beim Schriftspracherwerb vorwiegend auf subjektbezogene Lernschwierigkeiten (als Folge von Vererbung, Erkrankung, kognitiver Störungen, familiärer Probleme etc.) zurückzuführen. Die Geschichte des Legastheniebegriffs ist dafür ein vielsagender Beleg. Die Wirkmächtigkeit des Konzepts der „Natürlichkeit“ von Lernprozessen trotz der Vielfalt der empirischen Gegenbeweise liegt, so ist es zu vermuten, darin begründet, dass die Schule sich mit ihm vor dem Eingeständnis des eigenen Scheiterns schützt und die Verantwortung für misslingendes Lernen an die Gesellschaft zurückgeben kann, als deren Teil sie zur Lösung der Probleme, die sie zu großen Teilen selbst verursacht, beauftragt ist. So wird die Kontrolle der Geltung der unterrichtlichen Instruktionen für die Erwerbsprozesse verhindert (vgl. Bos et al. 2006).

3. Alternative Modellbildungen für den Unterricht

In einer solch verfahrenen Situation, in der die gängige, in sich widersprüchliche Praxis des Schrifterwerbs und die lernwirksamen Möglichkeiten einer systematischen Konzipierung so weit auseinanderklaffen, hat die Herausgabe von Handbuchbänden zur Didaktik des Schriftspracherwerbs in Theorie und Praxis besondere Anforderungen zu erfüllen: Es geht zum einen um die kritische Dokumentation der bestehenden Verhältnisse; zum anderen geht es darum, Alternativen für eine adäquate schriftsprachliche Arbeit aufzuzeigen, um allen Interessierten Möglichkeiten vor Augen zu führen, wie es gelingen kann, die herkömmlichen Pfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen.

Das beginnt bereits bei der Titulierung der zwei hierfür vorgesehenen Bände: Statt eines Bandes mit dem Titel „Anfangsunterricht“, der die herkömmlichen Assoziationen einer „einfachen“, „kindorientierten“ Erstbegegnung mit der Schrift als Aufbau und Festigung von Laut-Buchstaben-Beziehungen nährt, und eines daran anschließenden Bandes mit dem Titel „Orthographieunterricht“, in dem es dann im Sinne einer Stufung vom Leichten zum Schweren darum gehen würde, darzustellen, wie der benannte „Strategiewechsel“ von der „alphabetischen“ zur „orthographischen“ Schreibweise herzuleiten wäre, lauten die Titel von Band 1 und Band 5: „Erstlesen, Erstschreiben: Die Anfänge des Orthographieunterrichts“ (Band 1) und „Weiterführender Orthographieunterricht“ (Band 5).

Damit wird die Kontinuität des Schriftspracherwerbsprozesses unter Vermeidung von Widersprüchen und Brüchen zum Ausdruck gebracht: Beide Bände fassen neuere

Forschungsergebnisse zusammen, denen zufolge der Schriftspracherwerb insgesamt, d. h. von Beginn an bis in spätere (auch nach-schulische) Erwerbsphasen hinein, eine regelgeleitete Auseinandersetzung mit denjenigen sprachlichen Strukturen ist, die beim Spracherwerb erworben wurden und die die Schrift ausbuchstabiert: Schrifterwerb als „Ausbau“ von bereits früh erworbenem Sprachwissen (vgl. Maas 2008). Ein Unterschied zwischen frühen Aneignungsprozessen, die in Band 1 dargestellt sind, und späteren Aneignungsprozessen, wie sie in Band 5 thematisch werden, ergibt sich – einen angemessenen Unterricht vorausgesetzt – nicht durch einen „Strategiewechsel“, sondern ist zum einen durch die sich ausweitenden sprachlichen Ebenen gekennzeichnet, auf die sich die Lerner/innen in der zeitlichen Abfolge des Erwerbsprozesses konzentrieren, zum anderen durch das aus der zunehmenden Schrifterfahrung resultierende quantitative Anwachsen des Schriftwissens, das zum Auf- und Ausbau des bereits erworbenen Wissens genutzt wird: Unterstützung des Lernens als quantitative, nicht als qualitative Veränderung von geistigen Prozessen.

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs geht es zunächst um die „Zubereitung“ des Gesprochenen für die Schrift durch die Schrift. Die Brücke bilden sprachliche Einheiten, die gesprochensprachlich dem sprachlichen Wissen vorschulischer Kinder entsprechen und zugleich orthographisch relevant sind: Silben, Akzente und Füße mit ihren phonologischen Differenzen, und hier konkret die Analyse des Trochäus als Basisfuß des Deutschen. In Band 1 werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie es Lerner/innen in einem sprachliche Komplexität systematisch reduzierenden Unterricht gelingen kann, das Wissen über die interne Struktur von Silben und Füßen und damit von Wörtern anhand der orthographischen Muster zu kategorisieren und, darauf aufbauend, diese als Basis für die unterschiedlichen Wortschreibungen anzueignen. In Band 5 stehen weitere orthographische Phänomene im Vordergrund. Sie weisen überwiegend über die Wortschreibung hinaus: Im Kern geht es um die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Groß- und Kleinschreibung, die Interpunktion, die *das-/dass*-Schreibung sowie die Fremdwortschreibung. Sie bilden das Fundament des Weiterführenden Orthographieunterrichts und werden unter konzeptioneller und erwerbstheoretischer Perspektive entfaltet.

Weil aber die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den weiterführenden Schulen, insbesondere in den Haupt-, z. T. auch in den Realschulen häufig auch in den basalen orthographischen Fähigkeiten unzureichend sind, sind die Ausführungen in den Bänden 1 und 5 nicht strikt chronologisch als curriculare Zuschreibung zu einzelnen Schuljahren und -stufen zu verstehen: Häufig muss in der weiterführenden Schule das nachgeholt werden, was in den Grundschulen nicht geleistet wurde. Umgekehrt sind gute Rechtschreiber in der Primarstufe durchaus in der Lage, bereits gewinnbringend an weiterführenden rechtschriftlichen Problemen zu arbeiten.

4. Erwähnte Literatur

- Bos, Wilfried/Lanjes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Kurt/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann 2003
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Bonsen, Martin/Buddeberg, Irmela: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS, LAU. In: Hanke, Petra (Hrsg.) Grundschule in Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann 2006, 17–41
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001
- Goswami, Usha: So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern: Huber 2001
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanatk, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2010 (http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/aktuelles/presseinformationen/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf) (Stand 21.12.2010)
- Kohrt, Manfred: Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1987
- Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: U&R unipress 2008
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth: Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2007
- Pinker, Steven: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg: Spektrum 2000