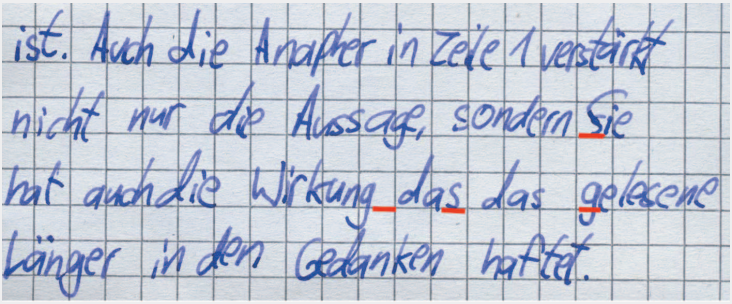
Oberstufe gestalten


ist. Auch die Anapher in Zeile 1 verstärkt
nicht nur die Aussage, sondern Sie
hat auch die Wirkung das das gelesene
länger in den Gedanken haftet.

Sonja Hensel

Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II

Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Grundlage von Konzepten selbstregulierten Lernens

klinkhardt

Hensel

Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II

Oberstufe gestalten

herausgegeben von
Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich
und Ludwig Huber

Sonja Hensel

Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II

Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Grundlage von Konzepten selbstregulierten Lernens

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. Phil.) im Fachbereich 01 Humanwissenschaft an der Universität Kassel
Datum der Disputation: 17.10.2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2016.kg. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagbild: privat.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2090-5

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 9

2 Stand der Forschung: Rechtschreibung lernen und lehren 17

2.1 Positionen und sprachwissenschaftlich Grundlegendes zum Gegenstand Rechtschreibung 17
2.1.1 Positionen zum Gegenstand Rechtschreibung 17
2.1.2 Sprachwissenschaftlich Grundlegendes zur deutschen Rechtschreibung 18
2.2 Stellenwert der Rechtschreibung im Kontext schulischer Inhalte 22
2.3 Ziele des Rechtschreibunterrichts 24
2.4 Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe II 25
2.4.1 Inhalt der Richtlinien/Lehrpläne in Bezug auf Rechtschreibung in der S II 26
2.4.2 Forschungsergebnisse zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in der S II 27
2.5 Methodische Fragen des Rechtschreibunterrichts 32
2.5.1 Grundlegende methodische Fragen 32
2.5.2 Ansatzpunkte des Rechtschreibunterrichts in der Sekundarstufe II 35
2.6 Orthographische Entwicklungs- und Verarbeitungsprozesse 43
2.6.1 Ontogenetische Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit 43
2.6.2 Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben 48
2.7 Rechtschreibkompetenz 50
2.7.1 Kompetenzmodelle im Deutschunterricht 51
2.7.2 Empirische Modellierung der Rechtschreibkompetenz 54
2.7.3 Interne Bedingungsfaktoren der Rechtschreibkompetenz 55
2.7.4 Externe Bedingungsfaktoren der Rechtschreibkompetenz 61
2.8 Zusammenfassung und Fazit: Rechtschreibung lehren und lernen in der Sekundarstufe II 70

3 Selbstreguliertes Lernen und seine Bedeutung für den Aufbau von Rechtschreibkompetenz 77

3.1 Einordnung in den Kontext basaler Vorstellungen von Lernen 78
3.2 Annäherung an den Begriff „selbstreguliertes Lernen“ 79
3.3 Modelle zum selbstregulierten Lernen 81
3.3.1 Das Drei-Schichten-Modell 82
3.3.2 Das Drei-Phasen-Modell 83
3.3.3 Zusammenfassende Darstellung zentraler Merkmale selbstregulierten Lernens 84
3.4 Komponenten selbstregulierten Lernens 86
3.4.1 Kognitive Komponenten selbstregulierten Lernens 86
3.4.2 Metakognitive Komponenten selbstregulierten Lernens 88
3.4.3 Motivationale Komponenten selbstregulierten Lernens 90
3.4.4 Emotionale Komponenten selbstregulierten Lernens 94
3.5 Wirkung selbstregulierten Lernens (empirische Forschungsergebnisse) . 97
3.6 Möglichkeiten der Förderung SRL 102
3.6.1 In sich abgeschlossene (außerschulische) Trainingsmaßnahmen 102
3.6.2 Förderung selbstregulierten Lernens im Unterricht: 103
3.7 Implikationen der Grundsätze selbstregulierten Lernens für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe II 110

4 Darstellung der Studie und Auswertung der empirischen Daten 117

4.1 Überblick über die Studie 117
4.2 Die Stichprobe 119
4.3 Die Erhebungsinstrumente 121
4.3.1 Die standardisierten Tests SELLMO und SESSKO 121
4.3.2 Die Interviews 123
4.3.3 Korrektur eigener und fremder Texte durch die Schüler 138
4.4 Auswertung der empirischen Daten 145
4.4.1 Die Ergebnisse aus SELLMO und SESSKO 145
4.4.2 Die Ergebnisse der Interviewauswertung 146
4.4.3 Die Ergebnisse der Auswertung der Korrektur eigener und fremder Texte 165
4.5 Typologie jugendlicher rechtschreibschwacher Schüler 171
4.5.1 Der Prozess der Typenbildung im Überblick 171
4.5.2 Darstellung der zur Typenbildung herangezogenen Vergleichsdimensionen 174
4.5.3 Vier Typen rechtschreibschwacher Schüler 176
4.5.4 Fazit und Diskussion des Ergebnisses der Typenbildung 181
4.6 Methodenkritik 182
4.7 Zusammenfassung der Auswertung der empirischen Daten 184

5 Fazit und Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Praxis 187

5.1 Synopse zentraler theoretischer Aspekte zum Ausbau der Rechtschreibkompetenz in der SII und der empirischen Ergebnisse... 188

5.1.1 Anforderungen des Lerngegenstands 189

5.1.2 Aspekte selbstregulierten Lernens 190

5.1.3 Motivationale Ausgangslage..... 192

5.1.4 Interindividuelle Unterschiede 194

5.2 Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Praxis zum Ausbau der Rechtschreibkompetenz in der SII..... 196

5.2.1 Adäquate Präsentation des Lerngegenstands 197

5.2.2 Förderung der Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbst zu regulieren 200

5.2.3 Berücksichtigung der Motivation als wichtigen Faktor für den Lernerfolg 202

5.2.4 Eingehen auf interindividuelle Unterschiede 207

5.3 Schlussbemerkung..... 210

6 Verzeichnisse 213

Literatur..... 213

Abbildungsverzeichnis..... 228

Tabellenverzeichnis..... 229

1 Einleitung

Rechtschreibung steht hoch im Kurs. Das mögen die folgenden zwei Beispiele illustrieren: Eine große Tageszeitung[1] hat auf ihrer Internetseite prominent platziert ein Rechtschreib-Quiz. Unter dem Titel „Wie gut beherrschen Sie die deutsche Rechtschreibung?“ werden Schreibungen abgefragt, die sich hauptsächlich auf Fremdwörter beziehen wie Cappuccino oder Rhythmus. Das Beherrschen dieser Schreibungen wird zum Maßstab von Rechtschreibkompetenz gemacht, die Leserinnen und Leser werden dazu aufgerufen, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Eine deutsche Wochenzeitung widmet den Rechtschreibfähigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler gar die Titelgeschichte: „Die Recht Schreib-Katerstrofe. Warum unsere Kinder nicht mehr richtig schreiben lernen“[2]. Über neun Seiten werden die didaktischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte auseinandergenommen und es wird in emotional aufgeladenen Metaphern ein düsteres Bild gemalt von der „Rechtschreibkatastrophe“ an deutschen Schulen.

Diese beiden Beispiele schließen nahtlos an die Situation an, der ich mich als Deutschlehrerin seit Jahren gegenübersehe: Wird die eigene Profession im Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen anderer Berufsgruppen bekannt, folgt über kurz oder lang ein Themenwechsel in den Bereich der Orthographie. Entweder wird die aktuelle Misere beklagt oder die eigenen – entweder vollkommen defizitären oder herausragenden – Fähigkeiten in diesem Bereich werden zur Sprache gebracht. Merkwürdigerweise ist es so gut wie immer dieser Aspekt des Deutschunterrichts, auf den das Gespräch kommt, fast nie Erfahrungen mit Literatur o. Ä., bei denen man eigentlich einen höheren Grad an emotionaler Intensität vermuten würde. Doch ist scheinbar gerade dieses Thema in Deutschland so mit vielfältigen Bedeutungen und Gefühlen aufgeladen wie kaum ein anderer schulischer Lerninhalt. Dementsprechend ist von dieser Seite ein erster Impuls gegeben, sich als Deutschlehrerin damit zu befassen.

Einen zweiten Anstoß zu dieser Arbeit gab die spezifische Situation in der Sekundarstufe II[3]. Gemeinhin gehen die Lehrpläne[4] davon aus, dass der Rechtschreib-

1 www.sueddeutsche.de, Abruf 11.7.2013.

2 Der Spiegel 25/2013 vom 17.6.2013.

3 Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass mit der Sekundarstufe II hier nicht nur die gymnasiale Oberstufe gemeint ist, sondern alle Bildungsgänge, die es Schülerinnen und Schülern nach Abschluss einer Schulform der Sekundarstufe I ermöglichen, weitere Qualifikationen und Schulabschlüsse zu erwerben.

4 Vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Ge-

erwerb zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen sei, dass also alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind Texte zu verfassen, die in ihrer Orthographie den amtlich festgelegten Regeln entsprechen. Diese Sichtweise findet sich genauso in den Bildungsstandards für das Abitur, in denen orthographische Richtigkeit als Norm gesetzt wird, als Unterrichtsgegenstand aber nicht mehr vorkommt[5]. Und auch bei den Lehrkräften scheint normgerechtes Schreiben als Standard definiert zu sein und Abweichungen werden als deutlich defizitär betrachtet. In der Praxis stellt sich aber heraus, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler dazu nicht die notwendige Kompetenz besitzt. Über die Gründe kann bislang nur spekuliert werden, da entsprechende Untersuchungen fehlen. Hingewiesen werden kann in diesem Zusammenhang beispielsweise auf die Bildungsexpansion, die dazu führte, dass heute ein sehr großer Anteil Schülerinnen und Schüler Schulformen der Sekundarstufe II besucht, auch solche, die eher bildungsfernen Schichten entstammen. Diskutiert wird weiterhin, ob die Unterrichtszeit, die für den Gegenstand aufgewendet wird[6], in Grundschule und Sekundarstufe I abgenommen habe, ob die Rechtschreibreform einen negativen Einfluss hat oder auch neuerer Methoden des Schriftspracherwerbs. Für keinen dieser Bereiche liegen bislang Untersuchungen vor, die es erlauben würden, Aussagen über die Schülerinnen und Schüler zu treffen, die momentan Bildungsgänge der Sekundarstufe II besuchen.

In meiner eigenen beruflichen Praxis verdichteten sich subjektive Einzelbeobachtungen dieser Art zunächst durch eine schulintern konzipierte Sprachstandserhebung und seit dem Schuljahr 2011/12 durch die Anwendung des standardisierten Test des ehemals gutschrift – jetzt Löffler-Instituts (s. 2.5.2.4 und 2.7.2). Dieser differenzierte den Befund dahingehend, als er den Förderbedarf der Lernenden in Bezug auf einzelne Fehlerarten auswies. Das führte beispielsweise für eine Klasse mit Mittlerem Bildungsabschluss zu dem Ergebnis, dass immerhin alle über eine elementare Schriftsprachkompetenz verfügen, Phänomene wie Dehnung und Morphemkonstanz nur einem Schüler Schwierigkeiten bereitete, aber weniger als die Hälfte die Großschreibung nach den im Test festgesetzten Standards beherrschte und weniger als ein Fünftel sich ausreichend in der Syntax auskannte, um Satzzeichen richtig setzen zu können.

---

samtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 1999.

5 Vgl. Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, Abruf 3.5.2013).

6 Vgl. die Ausführungen des Rats für deutsche Rechtschreibung in seiner Stellungnahme: Rechtschreiben – eine Grundkompetenz in Schule und Gesellschaft, Mannheim 2013 (http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/stellungnahme1310.pdf, Abruf 10.11.2013).

Dieses Resultat, das sich ähnlich in anderen Klassen der Schule zeigte, steht – das wurde mir bei der Rezeption der empirischer Studien zur Rechtschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I bzw. Beginn der Sekundarstufe II (vgl. 2.7.2) bewusst – durchaus im Einklang mit den Ergebnissen größer angelegter Studien: Je nach Stichprobe und Grundgesamtheit sind es zwischen einem Viertel und einem Drittel der Schülerinnen und Schüler, die nicht über eine ausreichende Kompetenz verfügen, eigene Texte entsprechend den geltenden Regeln zu verfassen, und immer sind es die Bereiche Großschreibung und Zeichensetzung, die am nachhaltigsten Probleme bereiten[7]. Soll- und Ist-Zustand in diesem Bereich weichen also extrem voneinander ab.

Das führte bei mir dazu, dass ich mich auf die Suche nach Fachliteratur zu den Ursachen dieses Problems machte und Anregungen dazu suchte, wie man es unterrichtlich angehen kann. Denn – auch diese Erfahrung hatte ich in zehn Jahren Unterrichtstätigkeit gemacht und von Kolleginnen und Kollegen immer wieder bestätigt bekommen – es gibt kein anderes Gebiet des Deutschunterrichts, in dem unterrichtlicher Input und der Output in einem so deutlichen Missverhältnis stehen. Jahrelanges Üben der immer gleichen Themen scheint keine Verbesserung der Rechtschreibleistung nach sich zu ziehen. Das Ergebnis der Suche war, dass erstaunlich wenig Literatur vorliegt, die sich mit dieser Problematik speziell für die Sekundarstufe II auseinandersetzt. Stattdessen ergaben sich aus diesem Suchen und Lesen immer mehr Fragen, auf die diese Arbeit eine Antwort versucht.

Dazu nimmt sie junge Erwachsene in den Blick, deren Rechtschreibkompetenz nicht ausreicht, um normgerechte Texte zu verfassen, und stellt die Frage, welche Merkmale diese haben, wo also angeknüpft werden kann, damit sie bei ihrem Kompetenzaufbau adäquat unterstützt werden können. Es wird dabei ein qualitativer, hypothesengenerierender Zugang gewählt, weil spezifische Forschungsergebnisse, auf die aufgebaut werden könnte, für diese Altersstufe nicht vorliegen. Damit möchte diese Arbeit eine Grundlage bieten für weitere Vorhaben.

Im zweiten, sich an die Einleitung anschließenden Kapitel wird zunächst geklärt, warum der Rechtschreibleistung für junge Erwachsene auf mehreren Ebenen große Bedeutung zukommt – so kritisch man ihrer gesellschaftlichen und medialen Hochschätzung gegenüberstehen mag. Auch wenn man in Zeiten breit angelegter Diskussionen um Phänomene wie Lese-Rechtschreib-Schwäche wohl davon ausgehen kann, dass es der Vergangenheit angehört, dass zwischen normgerechtem Schreiben und Intelligenz ein enger Zusammenhang angenommen wird, so bleibt Rechtschreibung ein Inhalt, der erstens in der gesamten Schullaufbahn eine Rolle spielt. Ihre Beherrschung entscheidet wesentlich mit über den Schulerfolg. Dabei spielt zum einen der oben angesprochene lange angenommene Zusammenhang

7 Vgl. z.B. Scheele, Veronika: Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der orthographischen Strategien. Frankfurt/M. 2006, S. 50ff.

mit der Intelligenz, zum anderen aber bestimmt auch die leichte Abprüfbarkeit eine Rolle.

Des Weiteren ist unsere Gesellschaft zu einem großen Teil auf schriftlicher Kommunikation aufgebaut. Um also vollwertig an ihr teilhaben zu können, ist die Beherrschung der Rechtschreibung Voraussetzung, denn sie dient dem Gelingen schriftlicher Kommunikation durch ein eindeutiges Festlegen des Gemeinten. Dabei darf der Aspekt nicht unterschätzt werden, dass sie durch das Fehlen einer Face-to-Face-Situation den Eindruck, den wir von unserem Kommunikationspartner gewinnen, entscheidend mitprägt. Mangelnde orthographische Korrektheit führt nach Hinney und Menzel zu Störungen der Kommunikation[8].

Drittens bestimmen die Rechtschreibfertigkeiten auch nach der Schule den weiteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler mit. So deuten verschiedene Studien darauf hin, dass dem schriftlichen Ausdruck und der Rechtschreibfähigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen immer noch ein hoher Stellenwert eingeräumt wird[9].

Dazu passt die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler im Bewerbungsverfahren um eine Lehrstelle in Tests fast durchgehend mit Diktaten oder anderen Formen zur Überprüfung ihrer Leistungen in dem Bereich konfrontiert werden. Immer wieder beklagen ausbildende Betriebe schlechte Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse der Jugendlichen. Eine normgerechte Orthographie bleibt also auch nach der Schule ein Stolperstein für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang.

Grundsätzlich geht es im zweiten Kapitel um die Frage, welche Prinzipien für die Förderung der Rechtschreibfähigkeit in der Sekundarstufe II aus der vorliegenden Forschungs- und fachdidaktischen Literatur abgeleitet werden können. So wird zunächst erörtert, was unter Rechtschreibung verstanden werden kann und darauf aufbauend begründet, warum dieser Lerngegenstand nicht nur aufgrund der oben dargestellten Anforderungen in der Lebenswelt der Lernenden sinnvoll ist, sondern dass er darüber hinaus durch seine Rolle in der schriftlichen Kommunikation einen immanenten Wert hat.

Für den Bereich Grundschule und Sekundarstufe I gibt es eine Vielzahl von fachdidaktischen Modellen, die die Frage erörtern, wie dem Gegenstand didaktisch angemessen begegnet werden kann. Aus diesem Bereich werden die wesentlichen Diskussionslinien dargestellt. Daran schließt sich die Darstellung des Stands der Forschung zu fachdidaktischen Fragen an: modellhafte Vorstellungen zum Aufbau von Rechtschreibkompetenz und zu den Prozessen, die ablaufen, wenn jemand normgerecht schreibt.

---

8 Vgl. Hinney, Gabriele/Menzel, Wolfgang: Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, Günter u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd.1. Hohengehren 2003, S. 258-304, S. 262.

9 Vgl. Marx, Peter: Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn 2007, S. 151.

In den Mittelpunkt der Überlegungen wird der Begriff der Rechtschreibkompetenz gestellt, der durch seinen umfassenden Bezug auf die in ihm enthaltenen Dimensionen und die Verortung in konkretem kommunikativem Handeln (vgl. 2.6.) für die vorliegende Fragestellung ertragreicher ist als eine Fixierung auf das Lernen von Regeln, wie es der gängigen Vorstellung von guten Rechtschreibern entspricht. Von dem Begriff der Rechtschreibkompetenz ausgehend wird genauer analysiert, welche Bedingungsfaktoren beim Aufbau dieser Kompetenz zusammenspielen. Es wird dabei unterschieden in interne Faktoren wie z.B. Wissensarten und Motivation und externe Faktoren wie außerschulische Rahmenbedingungen und unterrichtliche Gegebenheiten.
Dieses Kapitel abschließend wird zusammengefasst, was auf der Grundlage der fachdidkatischen Modelle als Bedingung für einen erfolgreichen Rechtschreibunterricht gelten kann, und es wird diskutiert, welche Schlüsse daraus für die Sekundarstufe II gezogen werden können.
Das dritte Kapitel zieht aus den Ergebnissen des ersten den Schluss, dass es für Antworten auf die Frage, wie Rechtschreibung erfolgreich gelernt und gelehrt werden kann, der Einbeziehung des Konzepts des selbstregulierten Lernens bedarf. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass angesichts des Alters der Schülerinnen und Schüler und der Komplexität des Lerngegenstands Rechtschreibung Lernerfolge in diesem Bereich nur dann zu erzielen sind, wenn die Lernenden aktiv an der Planung, Durchführung und Beurteilung des Lernprozesses beteiligt werden. Dazu wird zunächst der Begriff „Selbstreguliertes Lernen“ definiert und es wird verdeutlicht, dass Selbstregulierung ein Prinzip ist, das jedem Lernprozess innewohnt, indem sich jeder Lernprozess auf einem bestimmten Punkt der Achse zwischen den Polen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung befindet. Nach der Vorstellung verschiedener Modelle selbstregulierten Lernens werden wesentliche Elemente, die in allen Modellen zu finden sind, in einer Matrix zusammengestellt und in den folgenden Abschnitten näher betrachtet. Es wird dabei zwischen kognitiven, metakognitiven, motivationalen und emotionalen Komponenten unterschieden und deren Wirkung in Lernprozessen nach dem Stand der Forschung dargestellt.
Nachdem dargelegt wurde, dass Selbstregulation hohe Anforderungen an die Lernenden stellt und keinesfalls erreicht werden kann, indem die Lehrperson die Steuerung durch Lehrpersonen einfach weglässt, werden Ansatzpunkte erörtert, wie diese Fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Dabei wird sowohl auf explizite Trainingsmaßnahmen wie auch auf unterrichtliche Prinzipien eingegangen, die den Aufbau selbstregulatorischer Fähigkeiten begünstigen.
Schließlich werden am Ende des dritten Kapitels die Erkenntnisse aus diesem und dem vorangehenden zusammengebracht, um aus beiden Folgerungen für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe II zu ziehen.

Das vierte, empirische Kapitel der Arbeit umfasst qualitative Untersuchungen, die acht Lernende der SII mit unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich der Rechtschreibung näher betrachten. Es versucht, die Sichtweisen der Untersuchten auf den Lerngegenstand zu rekonstruieren und über die Erarbeitung eines Kategoriensystems zu vergleichen. Dabei werden Merkmale rechtschreibschwacher Schüler herausgearbeitet, und diese in einer Typologie pointiert dargestellt.
Da in diesem Bereich empirische Untersuchungen, die über die Feststellung des Leistungsstands hinausgehen, bislang fehlen, konnte die Studie nur explorativen Charakter haben und hypothesengenerierend angelegt sein. Im Sinne einer Methoden-Triangulation kamen verschiedene qualitative Forschungsmethoden wie Interviews, Lautes Denken der Schülerinnen und Schüler beim Überarbeiten von Texten und die Analyse der Produkte dieser Revisionen zum Einsatz. Diese wurden ergänzt durch standardisierte Fragebogen (SELLMO, SESSKO).
Die Ergebnisse Letzterer wurden dazu genutzt, um die Schüler einordnen zu können hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts und ihrer Lern- und Leistungsmotivation. Dahinter stand die Frage, ob Schüler mit unzureichender Rechtschreibkompetenz gemeinsame Merkmale solcherart haben, dass sie allgemein über eine ungünstige motivationale Ausgangslage und ein eher negatives Bild ihrer eigenen Fähigkeiten verfügen – beides Eigenschaften, die in einer Wechselbeziehung zu den schulischen Leistungen stehen.
Des Weiteren wurde den Schülern ein eigener und ein fremder Text vorgelegt mit der Bitte ihn zu korrigieren hinsichtlich orthographischer Fehler. Dabei sollten die Schüler verbalisieren, was sie tun. Diese Protokolle Lauten Denkens wurden transkribiert und ausgewertet. Dabei lag der Schwerpunkt zum einen darauf, welcher Aspekt der Korrektur besonders Schwierigkeiten machte, und zum anderen auf der Frage, inwieweit die Fähigkeit vorhanden war, den Prozess adäquat zu planen und zu überwachen. Parallel dazu wurden die Ergebnisse der Revisionsprozesse ausgewertet, um beispielsweise herauszufinden, wie viele der vorhandenen Fehler gefunden wurden und wie viele davon wiederum auch normgerecht korrigiert wurden.
Im Zentrum der empirischen Untersuchung stehen Leitfaden-Interviews mit den ausgewählten Schülern in einer Länge zwischen 20 und 45 Minuten. Diese wurden digital gespeichert und vollständig transkribiert. In den Interviews wird zum einen beleuchtet, welche Lernerfahrungen die Schüler bisher gemacht haben und wie das ihre Einstellung zu ihrem Lernen in der Gegenwart beeinflusst. Den Impuls zu dieser Fragerichtung gaben Befunde aus der Forschung, in denen festgestellt wurde, dass junge Erwachsene mit schlechter Rechtschreibleistung zumeist schon von Beginn ihrer Schullaufbahn an mit Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung zu kämpfen hatten und so auf eine lange Kette an Misserfolgen zurückblicken – eine Erfahrung, bei der davon ausgegangen werden kann, dass sie Lernprozesse in der SII beeinflusst.

Zum anderen kam zur Sprache, wie die Lernenden heute mit schulischen Angeboten oder Anforderungen, ihre Rechtschreibkompetenz auszubauen, umgehen. Dabei waren wichtige Fragen, inwieweit von einem Erfolg ausgegangen wird und ob es ein Bewusstsein für den Stellenwert von metakognitiven Strategien gibt, die für einen Lernerfolg unabdingbar sind.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren, das keinen linearen Verlauf nahm, sondern einen zirkulären: Vorwissen und Vorannahmen dienten als heuristisch-analytischer Rahmen; die Auseinandersetzung mit den ersten erhobenen Daten war richtungsweisend für die Auswahl weiterer Fälle und Fachliteratur, besonders für den Bereich Selbstreguliertes Lernen. Hier brachten die Interviews neue Aspekte in der Reflexion der eigenen Lernprozesse zu Tage, die die Bedeutung beispielsweise motivationaler und emotionaler Faktoren betonten. Diese neuen Erkenntnisse schlugen sich dann bei den nächsten Interviews und deren Auswertung nieder usw.

Die Transkripte wurden in einem ersten Schritt genutzt, um die Fälle zu analysieren und vorzustellen; im Zentrum stand dabei die Rekonstruktion der individuellen Sichtweisen. In einem zweiten Schritt (in Anlehnung an das thematische Kodieren nach Uwe Flick[10]) wurden die Fälle nach einem gemeinsamen Kategoriensystem verglichen, wobei auf zentrale Begriffe der Kapitel 2 und 3 zurückgegriffen wurde. Dieser systematische Vergleich war schließlich Ausgangspunkt für eine Typenbildung[11]. Für diese wurden auch die anderen erhobenen Daten herangezogen: die Ergebnisse der Textrevisionen, die Auswertung der Protokolle Lauten Denkens dazu und die Ergebnisse von SELLMO und SESSKO.

Am Ende der Arbeit werden die Erkenntnisse der theoretischen Kapitel 2 und 3 in Beziehung gesetzt zu den empirischen Ergebnissen mit dem Ziel, Aussagen darüber zu treffen, wie es gelingt, in der Sekundarstufe II noch Verbesserungen der Rechtschreibfähigkeiten zu erreichen. Dabei werden die Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, indem auf Untersuchungsergebnisse zu Merkmalen rechtschreibschwacher Schüler zurückgegriffen werden kann. So können empirisch fundiert Prinzipien für den Unterricht formuliert werden und die Beschaffenheit des Materials und der Unterrichtsorganisation in den Blick gerückt werden.

10 Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 20103.

11 Kelle, Udo/Kluge, Susanne: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden 20102.

2 Stand der Forschung: Rechtschreibung lernen und lehren

2.1 Positionen und sprachwissenschaftlich Grundlegendes zum Gegenstand Rechtschreibung

2.1.1 Positionen zum Gegenstand Rechtschreibung

In der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Rechtschreibung sind für den schulischen Bereich verschiedene Herangehensweisen von Bedeutung, die Auswirkungen auf die fachdidaktischen Überlegungen haben. Dabei gehen die Positionen aus schulischer Sicht in zwei Richtungen, die sich zwar nicht widersprechen, aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen, indem sie die Beschäftigung mit der Orthographie[1] verschieden begründen.

Die eine legt fest, gemeint sei die „Regelung der Schreibweise einer Sprache nach verbindlichen Regeln“[2], wobei mit diesen Regeln die erstmals 1901 von der staatlichen Rechtschreibkonferenz für das deutsche Reich festgelegten und in den folgenden Jahren von Österreich und der Schweiz übernommenen gemeint sind. Seit 2007 gelten diese endgültig in der durch die Rechtschreibreform veränderten Weise für alle Behörden und Schulen[3]. Der Schwerpunkt liegt hier im Pragmatisch-Präskriptiven.

Aus dieser Perspektive geht es bei der schulischen Beschäftigung mit Orthographie darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler Normen aneignen und diese Normen beim Verfassen eigener Texte einhalten[4]. So gesehen erscheint Rechtschreibung hauptsächlich als didaktisches Problem und weniger als eigener Gegenstand von wissenschaftlichem Interesse.

Die zweite Sichtweise stellt die Schriftsprache als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und erkundet dessen Systematik, um über die Darstellung derselben den Erwerb der Schriftsprachkompetenz zu erleichtern. Sie folgt also keinem normativen, sondern einem analytischen Ansatz. Neben der systematischen Beschreibung der Schriftsprache ist hier besonders die Funktion orthographischer Normen von Interesse. Dabei wird hervorgehoben, dass Recht-

1 Die Begriffe Rechtschreibung und Orthographie werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

2 Meyers Lexikon online 2.0. http://lexikon.meyers.de/meyers/Rechtschreibung, Abruf 15.05.2008.

3 Vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen auf der Internetseite des Instituts für deutsche Sprache: http://www.ids-mannheim.de/reform, Abruf 15.05.2008.

4 Müller, Astrid: Rechtschreibung lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze 2010, S. 13.

schreibung „Teil der schriftlichen Kommunikation“[5] ist. Daraus folgt, dass nicht die Beachtung einer Norm als Ziel im Mittelpunkt steht, sondern dass sie nur das Mittel ist, um eine Kommunikationssituation gelingen zu lassen, in der „der Schreiber wegen des Verlusts des direkten Partners [...] sehr um Verständnis und Verständnissicherung bemüht sein muss.“[6] D.h., die Schrift muss so gebraucht werden, dass sie „für Leser rekonstruierbar und deutbar“[7] ist.
Diese zweite Position scheint für die Bestimmung dessen, welchen Stellenwert Orthographie in der Schule hat, angemessener zu sein. Bestimmt man den Lerngegenstand dergestalt, hebt die unterrichtliche Vermittlung auf Lernprozesse wie Entdecken und Verstehen ab und betont die Notwendigkeit selbstregulierter Lernprozesse, da der Aufbau einer Kompetenz angestrebt wird, die inner- wie außerschulisch die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, schriftliche Kommunikationssituationen gelingen zu lassen.
So erscheint diese Herangehensweise vor dem Hintergrund aktueller lerntheoretischer Erkenntnisse (s 2.6 und 3.3) das angemessenere Verfahren zu sein, was in diesem Kapitel noch ausführlich begründet wird. Außerdem wird die Notwendigkeit der Betonung der Funktionalität schriftsprachlicher Normen und der Bedeutung des Lerngegenstands für die Lernenden offensichtlich – ein wichtiges Moment für deren Motivation (s. 3.3.3).

2.1.2 Sprachwissenschaftlich Grundlegendes zur deutschen Rechtschreibung[8]

Aus dem im vorigen Abschnitt Dargelegten folgt, dass man sich dem, was Schülerinnen und Schüler im Rechtschreibunterricht lernen sollen, auf zweierlei Weise nähern kann: von Seiten der expliziten kodifizierten Norm, also gleichsam „von außen“, oder vom Schriftsystem und seinen Regularitäten[9], also „von innen“.

---

5 Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart 2007, S. 15.

6 Ebd., S. 18.

7 Hanke, Petra: Methoden des Rechtschreibunterrichts. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd.2. Paderborn u.a. 2003, S. 785-801, S. 785.

8 Auf Grundlegendes zur deutschen Rechtschreibung wird in dieser Arbeit nur sehr knapp eingegangen. Das ist der Tatsache geschuldet, dass sich der Großteil der theoretischen Ausführungen in diesem Bereich mit den Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auseinandersetzt, also mit dem Verhältnis zwischen Phonemen und Graphemen. Für die Sekundarstufe II ist dieser Aspekt aber nicht mehr von großer Bedeutung, da der Rechtschreiberwerb, der sich auf Phänomene der Phonem-Graphem-Korrespondenz bezieht, selbst bei rechtschreibschwachen Lernenden normalerweise spätestens mit der Sekundarstufe I abgeschlossen ist (s. auch die Ausführungen zum Stand der Rechtschreibung zu Beginn der Sekundarstufe II in 2.4.2 und zur Auswahl der im Rahmen dieser Arbeit interviewten Schüler in Kapitel 4).

9 Vgl. Eisenberg, Peter/Spitta, Gudrun/Voigt, Gerhard: Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch, 124/1994, S. 14-25, S. 16.

Für Laien stellt sich der Gegenstand Rechtschreibung einfach dar: Geschrieben werden muss, wie es das amtliche Regelwerk vorschreibt und wie es im „Duden" und anderen Nachschlagewerken nachzulesen ist. Der Aufbau dieses Regelwerks, nämlich seine Einteilung in „Regeln" und „Wörterverzeichnis"[10], macht weiterhin klar, dass lange angenommen wurde und heute durchaus auch noch angenommen wird, dass sich Rechtschreibung erlernen lässt, indem man einerseits die amtlich festgelegten Normen verinnerlicht und anwendet, andererseits eine Menge an Lernarbeit leistet, um sich die Schreibungen einzuprägen, die nicht regelhaft sind. Das amtliche Regelwerk gibt zwei Prinzipien an, die der normierten Schreibung zugrunde liegen[11]:

1. die Beziehung zwischen Schreibung und Lautung
2. die Beziehung zwischen Schreibung und Bedeutung[12].

Nach dem ersten Prinzip (phonematisches Prinzip) entspricht jedem Laut ein Buchstabe oder eine Buchstabenverbindung. Allerdings ist diese Beziehung keineswegs eindeutig, denn es gibt zum einen weit mehr Phoneme als Grapheme, zum andern können gelegentlich zwei Grapheme das gleiche Phonem ausdrücken. Problematisch sind in diesem Zusammenhang weiterhin Fremdwörter, z.B. wenn sie Laute enthalten, die im Deutschen nicht vorkommen.

Das zweite (morphematische) Prinzip ergibt sich daraus, dass Rechtschreibung die Inhalte sprachlicher Einheiten graphisch fixiert. Daraus folgt z.B. die Stammschreibung, die dazu führt, dass der Plural von „Baum" „Bäume" geschrieben wird oder die Groß- und Kleinschreibung, die Substantive graphisch markiert.

Zu diesen beiden in Regeln formulierbaren Prinzipien kommt eine Reihe von Phänomenen, die keineswegs immer logisch herzuleiten sind, da sie z.B. historische Gründe haben.

Lange Zeit lag der Fokus auf der Laut-Buchstaben-Zuordnung als zentralem Element. Orthographisches Schreiben bestand danach in erster Linie darin, Gesprochenes möglichst lautgetreu zu verschriften; die Orthographie erscheint danach als „ein dependentes sekundäres Zeichensystem zum primären Zeichensystem des Gesprochenen"[13]. Man findet dafür die Bezeichnung Dependenzthese[14].

---

10 Vgl. zu den folgenden Ausführungen: Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend der Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004. München und Mannheim 2006 (www.rechtschreibrat.com, Abruf 20.5.2008).

11 Je nach sprachwissenschaftlicher Perspektive werden noch andere Prinzipien als bestimmend angesehen. Aus den o. g. Gründen werden diese Aspekte hier nicht weiter diskutiert, sondern diese Sichtweisen in diesem Abschnitt nur kursorisch genannt.

12 Vgl. ebd.

13 Hinney, Gabriele/Menzel, Wolfgang: A.a.O., S. 265.

14 Ebd.

In der Linguistik hat sich dagegen die Meinung durchgesetzt, dass die Orthographie ein „linguistisch beschreibbares, geordnetes Ganzes“[15] von hoher Komplexität ist. Sie ist demnach „integraler Bestandteil der Grammatik des Deutschen, sodass das Schriftsystem der Lautsprache gegenüber nicht einfach sekundär ist“[16]. Da dabei davon ausgegangen wird, dass Schrift und gesprochene Sprache sich einerseits eigenständig weiter entwickeln, sich aber andererseits auch wechselseitig beeinflussen, spricht man von der Interdependenzthese[17].

Wie die Ordnung in diesem Ganzen zu beschreiben ist, darüber ist aber keine Einigkeit hergestellt. Hanke unterteilt die Ansätze in verschiedene Richtungen[18], die die Schriftstrukturen z.B. begründen:

– nach dem Grundsatz der Morphem- und Phonemkonstanz u.a.mit besonderem Bezug auf die Schreibung von Wörtern gleichen Stamms[19]
– nach dem phonologischen und semantischen Prinzip, das die Bedeutung der sprachlichen Zeichen zur Erklärung ihrer Schreibweise heranzieht [20]
– indem neben dem phonologischen und morphologischen Prinzip besonders die Silbe betrachtet wird, wenn es zum Beispiel um die Schreibung von Vokallängen und -kürzen geht[21].

Alle Zugänge gehen hauptsächlich darauf ein, in welchen regelmäßigen Beziehungen Phoneme zu Graphemen stehen. Für diese Arbeit interessanter sind die unterschiedlichen Konzepte zur Groß- und Kleinschreibung, die sich darin unterscheiden, ob die Großschreibung an einer Wortart, für deren Bestimmung neben semantischen auch graphematische und syntaktische Aspekte genutzt werden, festgemacht wird (lexikalisches Prinzip [Nerius]) oder an der Verwendungsweise von Wortformen im Satz (Wortarten als syntaktische Kategorien, Großschreibung der Kerne von nominalen Gruppen [Eisenberg])[22]. Allen Zugangsweisen gemeinsam ist eine hohe Komplexität, die es fraglich erscheinen lässt, inwieweit sie für den Unterricht nutzbar sind. Scheele[23] schlägt vor, für die Erarbeitung dieses Bereichs semantische, morphologische und syntaktische Merkmale gleichermaßen

15 Scheele, Veronika: Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der orthographischen Strategien. Frankfurt/M. 2006, S. 78.
16 Hinney, Gabriele/Menzel, Wolfgang: A. a. O, S. 265.
17 Vgl. Hanke, Petra: A.a.O., S. 787.
18 Vgl. zum Folgenden Hanke, Petra: A.a.O., S. 788.
19 Günther, Hartmut: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988.
20 Nerius, Dieter u.a.: Deutsche Orthographie. Leipzig 1987.
21 Eisenberg, Peter: Das Wort. Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1995, S. 21-84.
22 Vgl. die Gegenüberstellung bei Scheele, Veronika: A.a.O., S. 99ff.
23 Ebd., S. 106; vgl. auch Naumann, Carl Ludwig: Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, Swantje (Hg.):

heranzuziehen und zwar abhängig vom Alter der Lernenden: Während die beiden ersten in der Grundschule dominierend sein können, muss Letzteres spätestens in der Sekundarstufe dazu kommen[24].

Insgesamt wird deutlich, dass der Gegenstand Rechtschreibung ein sehr komplexer ist. Je nachdem, welcher Sichtweise Vorrang eingeräumt wird, ergeben sich bestimmte Implikationen für den Unterricht. Eine dependenztheoretische Sicht legt nahe, mit expliziten Regeln zu arbeiten, die im Unterricht gelernt werden und auf deren Grundlage im Unterricht wiederholend geübt wird. Für weite Bereiche muss memorierend die normgerechte Schreibung erlernt werden. Begreift man die Rechtschreibung als Beschäftigung mit den Strukturen des Schriftsystems und nimmt an, dass für deren Verständnis grammatische Einsichten notwendig sind, so liegt der Fokus im Unterricht fast zwangsläufig auf dem Analysieren und Verstehen.

Letztere Zugangsweise macht sich diese Arbeit zu eigen, nicht zuletzt weil sie mit dem Stand der Lernforschung korrespondiert. Wird Lernen als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion verstanden, kann sich Rechtschreib-Lernen nicht im Auswendig-Lernen von Regeln und Wortschreibungen erschöpfen. Wege des entdeckenden Lernens sind nur aus dieser Perspektive möglich, eine Tatsache, die auch mit Blick auf die Motivation der Lernenden wichtig ist. Die Darstellung der Prozesse, die beim Rechtschreiben ablaufen (s. Abschnitt 2.6.2), wird aber verdeutlichen, dass damit das Memorieren und die Beschäftigung mit expliziten Regeln nicht völlig außen vor bleiben; nur werden sie nicht als wichtigster Weg zur Erlangung von Rechtschreibkompetenz angesehen.

Deutlich wird so, welch hohe Anforderungen die Rechtschreibung an die Lernenden stellt. Sie erfordert Einblicke in sprachliche Strukturen, um sich in Zweifelsfällen für die richtige Schreibweise entscheiden zu können.

Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Hohengehren 2006, S. 45-86, S. 70ff.

24 Diese Meinung wird in der Grundschuldidaktik kontrovers diskutiert, weil dieses Vorgehen erfordert, dass die Kinder sicher geglaubte Regeln ständig revidieren. Vgl. Bredel, Ursula: Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Dies. u.a.: Schriftsystem und Schrifterwerb linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin 2010, S. 217-234.

2.2 Stellenwert der Rechtschreibung im Kontext schulischer Inhalte

Die beiden o.g. Herangehensweisen an die Frage, was Rechtschreibung überhaupt ist, machen im Ansatz deutlich, dass es verschiedene Auffassungen dazu gibt, welche Bedeutung der Orthographie zugemessen werden sollte. Auch wenn man in Zeiten breit angelegter Diskussionen um Phänomene wie Lese-Rechtschreib-Schwäche wohl davon ausgehen kann, dass ein früher gerne selbstverständlich hergestellter Zusammenhang zwischen normgerechtem Schreiben und Intelligenz der Vergangenheit angehört[25], so bleibt die Rechtschreibleistung doch ein Indikator, dem auf mehreren Ebenen große Bedeutung zukommt.

Erstens ist Rechtschreibung ein Inhalt, der in der gesamten Schullaufbahn eine Rolle spielt. Ihre Beherrschung entscheidet „wie kaum eine andere unterrichtlich vermittelte Fertigkeit über den späteren Schulerfolg“[26]. Beim Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule könnten unterschiedliche Rechtschreibleistungen sogar ein größeres Gewicht haben als Unterschiede in der Intelligenz[27] oder der Lesefähigkeit[28]. Dabei wirkt zum einen vielleicht der oben angesprochene, lange angenommene Zusammenhang mit der Intelligenz nach, zum anderen spielt aber bestimmt auch die leichte Abprüfbarkeit, also Operationalisierbarkeit eine Rolle.

Zweitens ist unsere Gesellschaft zu einem großen Teil auf schriftlicher Kommunikation aufgebaut. Um also vollwertig an ihr teilhaben zu können, ist die Beherrschung der Rechtschreibung Voraussetzung, denn sie dient – wie unter 2.1 angesprochen – dem Gelingen schriftlicher Kommunikation durch ein eindeutiges Festlegen des Gemeinten. Dabei darf des Weiteren der Aspekt nicht unterschätzt werden, dass sie durch das Fehlen einer Face-to-Face-Situation den Eindruck, den wir von unserem Kommunikationspartner gewinnen, entscheidend mitprägt. So erscheint uns beispielsweise eine Internetseite, auf der es vor Rechtschreibfehlern nur so wimmelt, wenig glaubwürdig.

---

25 Menzel, Wolfgang: Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Hohengehren 1990, S. 282-303, S. 285. Im Folgenden zitiert als Menzel 1990.

26 Scheele, Veronika: A.a.O., S. 29.

27 Vgl. Schneider, Wolfgang: Entwicklung und Erfassung der Rechtschreibkompetenz im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Ders. u.a.: Diagnostik von Rechtschreibleistung und -kompetenz. Göttingen 2008 (= Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends – Band 6), S. 145-157, S. 148. Im Folgenden zitiert als Schneider 2008.

28 Vgl. Beck, Bärbel u.a.: Schwache Rechtschreiber müssen keine schwachen Leser sein und umgekehrt. Ergebnisse aus der Schulleistungsstudie DESI. In: Valtin, Renate/Hofmann, Bernd: Kompetenzmodelle der Orthographie. Empirische Befunde und förderdiagnostische Möglichkeiten. Berlin 2009 (= Beiträge 10 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben), S. 40-47.

Drittens bestimmen die Rechtschreibfertigkeiten auch nach der Schule noch den weiteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler mit. Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass dem schriftlichen Ausdruck und der Rechtschreibfähigkeit bei der Beurteilung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern nach wie vor ein hoher Stellenwert eingeräumt wird[29], so dass ungeachtet der Tatsache, dass „dem Rechtschreiben zwar für die meisten Tätigkeiten kein entscheidender Einfluss zukommt, ihm aber oft eine große Bedeutung beigemessen wird“[30].

Die Bundesagentur für Arbeit formuliert beispielsweise als ein Kriterium für Ausbildungsreife die Fähigkeit einfache Texte fehlerfrei schreiben zu können und grundlegende Rechtschreibregeln zu beherrschen. Bezeichnenderweise trägt der betreffende Abschnitt die Überschrift „(Recht)Schreiben“[31] – es ist der einzige, der sich mit Schreibkompetenz beschäftigt.

Dazu passt die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler im Bewerbungsverfahren um eine Lehrstelle in Tests fast durchgehend mit Diktaten oder anderen Formen zur Überprüfung ihrer Leistungen in dem Bereich konfrontiert werden. Die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände gibt schon in einer Publikation aus dem Jahre 2003 an, dass fast 85% der ausbildenden Betriebe schlechte Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse der Jugendlichen beklagen[32]. Zu finden ist dieses Ergebnis unter der Überschrift „Kulturtechniken mangelhaft“. Zu vergleichbaren Zahlen kommt eine Umfrage unter Unternehmerinnen und Unternehmern aus dem Jahr 2010[33]. Eine normgerechte Orthographie bleibt also nach der Schule ein Stolperstein auf dem Weg zu beruflichem Erfolg.

Es mag zwar richtig sein, wenn von wissenschaftlicher Seite ein vierter Aspekt gesehen und kritisiert wird – nämlich, dass das Beherrschen der Orthographie von weiten Teilen der Gesellschaft „nur als Indikator und Selektionsinstrument sozialer Zugehörigkeit“[34] benutzt werde. Und auch Kritik an dem o.g. Konzept der Ausbildungsreife kann wissenschaftlich gut begründet werden[35]. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler sind mit dieser Anforderung nichtsdestotrotz konfron-

29 Vgl. Marx, Peter: Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn 2007, S. 151.

30 Ebd.

31 Bundesagentur für Arbeit (Hg.): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2009 (http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf, Abruf 10.02.2010), S. 22.

32 Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände: Option für die Jugend: Schulbildung verbessern, Ausbildungsfähigkeit fördern, Berufsorientierung intensivieren. O. O. 2003, S. 8.

33 Vgl. Klein, Helmut E./Schöpper-Grabe, Sigrid: Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife, Köln 2012.

34 Eisenberg, Peter/Spitta, Gudrun/Voigt, Gerhard: A.a.O.,S.25.

35 Dobischat, Rolf u.a.: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf 2012 (http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf, Abruf 1.5.2013).