

1 Einleitung

Rechtschreibung steht hoch im Kurs. Das mögen die folgenden zwei Beispiele illustrieren: Eine große Tageszeitung¹ 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-Katerstrolche. 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 II³. Gemeinhin gehen die Lehrpläne⁴ 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 vorkommt⁵. 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 wird⁶, 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 bereiten⁷. 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 Kommunikation⁸.

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 wird⁹.

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 fachdidaktischen 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 Flick¹⁰) 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 Typenbildung¹¹. 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.