

# Keine Sozialromantik

## Unzulängliche Rechtschreibungen: das zentrale Problem in unseren Schulen?

Eine „Herzensangelegenheit“ sei ihm die Rechtschreibung, ließ Senator Ties Rabe Anfang Juli über den Ticker seiner Behörde verbreiten. Herzensangelegenheit? Da wünschte ich mir doch eher Themen wie demokratische Bildung oder Förderung sozial benachteiligter Kinder...

Sicher: Möglichst richtig schreiben zu können ist ein Ziel des Sprachunterrichts. Aber es ist auch nur *ein* Ziel. Grundlegend sind das Verfassen und Verstehen von Texten. Rechtschreibung ist wichtig, um Texte leichter lesbar zu machen: Texte, die zunächst einmal inhaltlich interessant, im Gedankengang nachvollziehbar und sprachlich verständlich sein sollten. Rechtschreibung hat insofern eine dienende Funktion.

Zudem ist Rechtschreibkönnen weit mehr als die Fähigkeit, einzelne Wörter aus dem Kopf richtig schreiben zu können. Nach den KMK-Bildungsstandards umfasst sie:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen,
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede,
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibhilfen verwenden - Wörterbuch nutzen, - Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen,
- Arbeitstechniken nutzen - methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen,
- Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Diese Kompetenzen entfalten sich mit wachsender Schriftspracherfahrung – ein lebenslanger Lernprozess. Umstritten ist, bis zu welchem Grad und bis wann bestimmte Niveaus

in diesen Kompetenzbereichen erreicht werden müssen, damit jemand im Alltag und Beruf zu-rechtkommt. Keinesfalls aber sind diese Ziele bis zum Ende der Grundschulzeit vollständig zu erreichen. Aber jedes Kind muss in allen diesen Bereichen Fortschritte machen (vgl. die Aufgaben in Bode-Kirchhoff/Brinkmann 2014).

Umstritten ist auch, wie die aktuellen Fähigkeiten der Schüler\_innen einzuschätzen sind. Das liegt daran, dass die verfügbaren Tests nicht alle der oben genannten Teilkompetenzen erfassen. Das gilt auch für die in Hamburg aktuell viel diskutierte Studie Ende der 10. Klasse, bei der es darum ging, Fehler in einem Text zu entdecken - zudem an Beispielen, über deren Alltagsrelevanz man trefflich streiten kann. Dies ist ein Problem aller Tests. Um der Standardisierung willen handelt es sich meist um Diktate – eine Form des Rechtschreibens, die als Kompetenz vor 100 oder vielleicht noch 50 Jahren in Büros gefordert war, die aber heutigen Anforderungen nicht mehr gerecht wird und auch als Leistungsüberprüfung die von der KMK geforderten Kompetenzen nicht belegen kann.

Noch schwieriger wird es deshalb, wenn man Rechtschreibkönnen heute mit den Leistungen früherer Generationen vergleichen will. Ein systematischer Überblick über die wichtigsten Untersuchungen nach dem 2. Weltkrieg zeigt jedenfalls höchst unterschiedliche Ergebnisse: je nach Altersgruppe, nach Aufgabe und Wortschatz zeigen sich schlechtere, bessere oder kaum veränderte Leistungen (vgl. Brügelmann 2015a). Die vom SPIEGEL zur „Rechtschraipkater-



Voll im Sommerloch, HA am 22.7.2015

## Eine gute Textauswahl – **ein Schelm, wer Böses dabei denkt**

Über diesen Text stolperten die 10. Klässer\_innen der Hamburger Gymnasien. Es gab 12 Fehler zu entdecken

# Hätten Sie's gewusst?

Im Rechtschreiben liegt ein permanenter Zwang, der nur erträglich wird, weil wir ihn so lange einüben, dass wir ihn schließlich nicht mehr oder kaum noch bemerken. Für einige hingegen ist die Alphabetisierung ein lebenslanger Prozess, weil sie immer wieder über das richtige Schreiben nachdenken müssen, immer wieder stutzen, und zwar nicht nur bei neuen und unbekanntem, sondern auch bei altbekanntem Wörtern. Ich gehöre zu diesen unsicheren Alphabeten. Der Schüler aus meiner Grundschulzeit, der die besten, weil fehlerfreisten Diktate schreiben konnte, leitet heute eine Mülldeponie bei Hamburg und sagt – was ich sofort nachvollziehen kann –, es sei eine wunderbare Beschäftigung, dieses Chaos zu überblicken, diese Dinge, die da weggekippt werden, verbrauchte wie halbverbrauchte, die von Planierpapieren hin- und hergeschoben werden, darüber die Möwenschwärme. Vielleicht ist diese Beschäftigung seine Antwort auf den Rechtschreib Zwang, den er fraglos erduldet. Jetzt schreibt und liebt er nicht mehr. Ich sage das ohne jeden Triumph. Er muss nur noch Häkchen machen. Und dann natürlich seine Initialen, wenn wieder ein Zehntonner den Dreck abkippt. Ich vermute, viele Menschen beantworten die frühe Alphabetisierung mit einer späteren Verweigerung zu Schreiben – und zu Lesen. Andere wiederum reagieren mit Überanpassung, sie studieren Germanistik, schreiben [...] Gedichte oder vergleichen Sprachen. Diese Disziplinierung durch Schreiben, die ich als einen Würgegriff in Erinnerung habe, hat bei mir möglicherweise dazu geführt – und zwar, um Luft zu kriegen –, das ich erzählte, also mit einer an der Mündlichkeit ausgerichteten Form die Schreibübungen beantwortete. Ich bog den Druck durch Erzählen ab, wobei ich, auf die Situation, das Bild konzentriert, die Wörter in der schriftlichen Form variierte, die Schreibweise nach Klang und Rhythmus umbaute. Selbstverständlich fand das bei Herrn Blumenthal, meinem Lehrer, kein Verständnis. Seine Antwort waren Fünfer. *Auflösung Seite 40.*

Quelle: Uwe Timm: Die Stimme beim Schreiben, München 2005, S. 272-273, Auflösung Seite 40

strofe“ hochgespielte Siegerner Studie von Steinig u. a. (2009) hat z. B. nur ein Dutzend Klassen einbezogen, so dass gemessene Veränderungen zufallsbedingt sein können. Zudem beschränkte sich die Erhebung auf eine Region, die in dem untersuchten Zeitraum einen massiven sozialen Strukturwandel durchgemacht hat. Für die Grundschule sprechen Untersuchungen aus den letzten zehn Jahren eher für eine Leistungszunahme (vgl. Kowalski u.a. 2010; May 2013).

Trotz dieser unklaren Situation: Es gibt zu viele Erwachsene (in allen Jahrgängen! vgl. Grotluschen/ Riekmann 2010), aber auch zu viele Schüler\_innen, die die Rechtschreibung nicht gut genug beherrschen. Allerdings: Dieser Befund gilt genauso für andere Fächer. Und besondere Probleme haben immer dieselben Gruppen: sozial benachteiligte und kognitiv leistungsschwächere Kinder. Wir haben also ein grundsätzliches

Problem in unseren Schulen. Man wünschte sich, dass demokratische Haltungen, die Fähigkeit, eigene Vorstellungen zu artikulieren, Methodenkompetenz und ähnliche grundlegende Ziele vergleichbare Aufmerksamkeit erhielten. Eine Fokussierung der Bemühungen auf die Rechtschreibung führt in die Irre.

Schon der Glaube, man könne die Bildungs- und Lebenschancen von Unterschichtkindern durch einen anderen und intensiveren Rechtschreibunterricht verbessern, ist sozialromantisch:

Sollten tatsächlich die Leistungen insgesamt steigen, würden bei gleichem Bildungs-/ Stellen-Angebot sofort die Selektionskriterien verschärft, so dass die absoluten Kompetenzgewinne sich nicht in einer relativen Verbesserung der Position bei Selektionsentscheidungen niederschlagen. Die gemeinhin unterstellte Normalverteilung („Glockenkurve“) hat zur Folge, dass das untere Leistungsviertel

immer zum „Versager“ gemacht wird.

Sollte sich tatsächlich ein Kompensationseffekt zugunsten von Kindern unterer Sozial-schichten abzeichnen, würden Mittelschichteltern noch mehr in eine außerschulische Zusatzförderung ihrer Kinder investieren.

Eine Intensivierung des Rechtschreibunterrichts würde gleichzeitig bedeuten, dass im Unterricht Zeit fehlen würde, um andere – gerade für Kinder aus schriftarmem Milieu – wichtige Kompetenzen zu fördern: etwa die Beherrschung der Bildungssprache und die Fähigkeit, eigene Vorstellungen gedanklich klar und in angemessener Textform zu formulieren.

Bleibt der häufig geäußerte Einwand, Methoden wie ein „Schreiben nach Gehör“ benachteiligten vor allem Kinder mit wenig Schrifterfahrung vor und außerhalb der Schule. Dieser Vorwurf beruht auf unzureichender Kenntnis der Methode und



**Über den Autor: Hans Brügelmann – seit 1980 Professor für Anfangsunterricht an der Universität Bremen, 1993 wechselte er auf eine Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik an die Universität Siegen. Im Grundschulverband e. V. verantwortet Brügelmann seit 2004 das Fachreferat Qualitätsentwicklung und von 2011 bis 2014 den Beihemer GrundschulEltern zur Zeitschrift 'Grundschule aktuell'. Von 2008 bis 2012 war er Sprecher des Schulverbands 'Blick über den Zaun'. Zahlreiche Publikationen u. a. über das Lesen und Schreiben lernen. Seit 2012 im Ruhestand. Sein neuestes Buch: "Vermessene Schulen – standardisierte Schüler" (Beltz 2015).**

und über das Sammeln von Wörtern, die die Kinder in eigenen Texten häufig (ge)brauchen, sowie deren Sortieren nach Gemeinsamkeiten bzw. Besonderheiten wie der unterschiedlichen Verschriftung des /i:/. Auch wird

aus der vorschulischen Phase, in der Unterricht noch nicht wirksam geworden ist (vgl. die Beiträge zu den Sammelbänden von Eichler/ Hofer 1974, Hofer 1976). In allen Entwicklungsmodellen ist die alphabetische Phase zentral. Dies hat auch die KMK (2015, 12) in ihren aktualisierten „Empfehlungen für die Arbeit in der Grundschule“ ausdrücklich anerkannt:

„Beim Schriftspracherwerb ist das lautorientierte Schreiben ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben. Das Kind wird ausgehend von seinen lautorientierten Verschriftungen von Anfang an systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt. Orientiert an fundierten Modellen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterstützt der Unterricht diese individuellen Entwicklungen.“

Denn für die Rechtschreibentwicklung zeigen die vorliegenden Studien:

- ein hohes Niveau der alphabetischen Verschriftung in der Anfangsphase korreliert stark (~.60) mit dem Niveau der Rechtschreibung in der zweiten Klasse (vgl. Brügelmann 1999, 321 f.; Richter 1992, 150ff.; National Early Literacy Panel 2008);
- eine Förderung auf der orthographischen Ebene ist wirksamer, wenn die alphabetische Strategie beherrscht wird (vgl. Neubauer/ Kirchner 2013), d. h. Fortschritte in der orthographischen Strategie sind von einer zureichenden Beherrschung der alphabetischen Strategie abhän-

verkennt zudem die auch hier unsichere Forschungslage.

Zum ersten: Schon die Beschreibung der Methode stimmt nicht. Kinder, die lautierend schreiben, orientieren sich nicht an ihrem Gehör, sondern an ihrer Artikulation.

Dann: Das freie Schreiben (mit Hilfe der Anlauttabelle) stellt zwar einen zentralen Zugang zur Schriftsprache dar, der aber ergänzt werden muss. Das gilt schon für das Reichen-Konzept „Lesen durch Schreiben“, das 2004 und 2014 erweitert worden ist (Wiemer/ Hüttenberger 2015). Der Spracherfahrungsansatz ging schon von Anfang an (1983) nicht (allein) vom Schreiben aus, sondern – wie das Vier-Säulen-Modell (Brinkmann/ Brügelmann 1993/2010) ausweist – vom Lesen und Schreiben als gleichwertigen Zugängen vom ersten Schultag an. Dort wird durchgängig die Bedeutung einer verbindlichen Rechtschreibung (für die Erleichterung des Lesens) betont und es werden auch konkret orthographische Vorbilder vermittelt, z. B. durch die Übersetzung der Kindertexte in „Buchschrift“

eine lautorientierte Verschriftung ausreicht und wann eine normgerechte Schreibung erforderlich ist: dies wird funktional durch die Unterscheidung von (internem) Entwurf und (konventionalisierter) Veröffentlichung und prozessorientiert durch die Entwicklungsperspektive (vom Anfänger zum Köhner) verdeutlicht.

Insofern geht es nicht darum, die Scheu vor dem „Korrektur-Rotstift“ aufzugeben, wie der Bildungssenator im Juni schrieb, sondern um konstruktive Formen der Rückmeldung, die anerkennen, was erreicht ist und Hilfen für den jeweils „nächsten Schritt“ geben. Der aber ist für verschiedene Kinder unterschiedlich, bestehen zwischen Schulanfängern doch Entwicklungsunterschiede von rund drei Jahren, was ihre schriftsprachlichen Erfahrungen betrifft.

Lautorientiert schreiben Kinder, wenn sie spontan vor der Schule Wörter verschriften, wie die Schriftspracherwerbsforschung seit Chomsky (1971), Read (1974), Eichler (1976) und Ferreiro/ Teberosky (1979/1982) belegt. Sie beruht auf Befunden

gig (Naumann 2013) - was plausibel ist, denn der „akustisch-artikulatorische Code ist dann ein wichtiger Steuerungsfaktor, der z. B. die Reihenfolge der Buchstaben bestimmt und Buchstabenauslassungen verhindert“ (Scheerer-Neumann 1995, 238).

Für die aktuelle Diskussion ist dabei besonders wichtig: Über das freie Schreiben prägt sich nichts Falsches ein – weder auf der Konzept-Ebene („Wie schreibt man?“) noch auf der Wort-Ebene (also bei einzelnen Schreibungen), denn in der alphabetischen Phase konstruieren die Kinder einzelne Wörter immer wieder neu - zum Teil verschieden in demselben Text.

Auch die Analysen der Entwicklung von (Fehl-)Schreibungen aus Klassen, die nach ganz unterschiedlichen didaktischen Ansätzen in Westdeutschland bzw. der DDR unterrichtet worden waren, bestätigen „die Annahme einer relativen Autonomie des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses gegenüber dem Lehrgangskonzept“ (vgl. May 1991, 142; 1995, 172).

Mit diesem Befund wird die Diskussion über die Anfangsphase des alphabetischen Schreibens hinaus geöffnet. Denn auch für die Aneignung der orthographischen Muster gilt, dass sie weder als Regeln noch als Einzelwörter von den Kindern intakt aus dem Unterricht übernommen werden (siehe fehlerhafte, aber plausible Re-Konstruktionen von Lernwörtern, nachdem neue Regelmäßigkeiten gelernt wurden). Eigenaktive Strukturbildung kann – und dies ist Aufgabe des Unterrichts - durch diesen angeregt und gestützt, sie kann aber nicht durch Instruktion übergangen werden.

Richtig ist: Der Übergang zur orthographischen Phase erfolgt nicht naturwüchsig, und insofern dürfen die oben erwähnten Entwicklungsmodelle nicht als „Reifungsmodelle“ missverstanden

werden. Wie der Erwerb von Mutter- und Fremdsprache ist auch der Schriftspracherwerb auf Herausforderungen, Modelle, Hilfen bei der Regelbildung und Rückmeldungen angewiesen. In dieser Hinsicht lassen allerdings die gängigen Sprachbücher, Rechtschreib- und Grammatikübungen viele Wünsche offen. Insofern sind sie (mehr noch als die Konzepte des Anfangsunterrichts) sehr kritisch auf ihre fachliche Richtigkeit und didaktische Tauglichkeit zu prüfen.

Auch ein inhaltlich verbindlicher Grundwortschatz macht nur im Kernbereich der 200-300 häufigsten Wörter Sinn. Oberhalb dieser Grenzen lassen sich Wörter nicht als „allgemein häufig“ auszeichnen (Brügelmann 2015b). Insofern ist es sinnvoller, dass die Kinder für sie persönlich bzw. für die gemeinsame Arbeit in der Klasse bedeutsame Wörter sammeln, nach orthographischen Besonderheiten sortieren und individuell üben (Leßmann 2015). Dabei sind häufige Wörter, Modellwörter und wichtige Ausnahmen im Unterricht ganz unterschiedlich zu lernen (Nickel 2015).

Auch empirische Studien zu unterschiedlichen Ansätzen ge-

kontextspezifisch. In der Didaktik sind Methoden Heuristiken, keine Techniken.

Dieselben Methoden werden in ganz unterschiedlichen Konzeptionen genutzt, haben in dem jeweiligen didaktischen Rahmen aber jeweils einen anderen Stellenwert. Eine Diskussion über „Schreiben mit der Anlauttabelle: ja oder nein?“ ist deshalb nicht zielführend.

Konzeptionen sind ihrerseits in sich heterogen: „Freies Schreiben“ beispielsweise wird in verschiedenen Ansätzen didaktisch unterschiedlich konkretisiert. Es gibt innerhalb der einzelnen Konzeptionen aber nicht nur verschiedene Ansätze – diese werden bei der Realisierung im Unterricht zudem von den LehrerInnen auch unterschiedlich ausgelegt, angereichert und umgesetzt. Darum die große Streuung der Lerneffekte bei „derselben“ Methode.

Fazit: Nach diesen Erläuterungen sollten zumindest zwei Punkte nicht mehr diskussionsbedürftig sind (vgl. zur Vertiefung die Beiträge in Brinkmann 2015):

- Rechtschreibkompetenz ist ein wichtiges Ziel. Sie ist aber nicht als Selbstzweck bedeutsam, son-



ben keine Grundlage, ein lautorientiertes Schreiben in der Anfangsphase zu verbieten, wie es verschiedentlich gefordert wurde. Die Mittelwertunterschiede der Effekte ZWISCHEN den verglichenen Ansätzen sind in der Regel geringer als deren Streuung INNERHALB dieser Ansätze (vgl. die Übersichten bei Brügelmann/ Brinkmann 2013; Funke 2014 und Metzke 2008). Oder anders gesagt: Methoden wirken konzept- und

dern in dienender Funktion (um Texte leichter lesbar zu machen). Sie muss zudem – über das Richtigschreiben einzelner geübter Wörter oder das explizite Wissen um Regeln hinaus - umfassender verstanden werden als Fähigkeit, eigene Texte mit verschiedenen Strategien und Hilfsmitteln so zu überarbeiten, dass sie möglichst fehlerfrei und damit für andere leicht zu lesen sind.

- Die Einsicht in die Funktion von Rechtschreibung und der



Erwerb konkreter Kompetenzen sind im Sprachunterricht von Anfang an wichtig - sobald die Kinder das alphabetische Prinzip (als Basis der deutschen Orthografie) verstanden haben. Dafür ist das lautorientierte Schreiben unverzichtbar.

Vor allem aber ist zu verhin-

dern, dass das Ziel, möglichst korrekt zu schreiben, andere Formen des Umgangs mit Schriftsprache (Lesen, Texte verfassen) dominiert. Denn wie gesagt: Wem nutzt es, Belanglosigkeiten oder inhaltlichen Unsinn orthographisch korrekt schreiben zu können?

HANS BRÜGELMANN

## RECHTSCHREIBUNG 2

# Geißel der Jugend

Korrektes Schreiben ist Herrschaftswissen, das es gilt, mit Zwang durchzusetzen. Wenn dies nicht gelingt, entsteht Scham, die den einzelnen kleinlaut werden lässt. Ein durchaus beabsichtigtes Motiv

Das war kein Beitrag für's Sommerloch, als die Springer-Presse das Thema Rechtschreibung skandalisierte. Mehr eine Steilvorlage für all diejenigen, die den reformpädagogischen Konzepten in toto skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Die Karte wird regelmäßig von der CDU gespielt, wenn es mal wieder darum geht, sich als diejenige Kraft zu profilieren, die für Leistung und Disziplin steht. Dabei ist es eigentlich egal, was da gemessen wird, Hauptsache man bedient den Boulevard, der damit den ‚gesunden Menschenverstand‘ füttern kann, um sich keiner Wahlchance zu berauben.

Dabei sollte man das Thema nicht kleinreden. Ich erinnere mich an die Diskussion in den 1970er Jahren, als man vor dem Hintergrund der ungleichen Bildungschancen Sprache an sich und im Besonderen das richtige Schreiben als Herrschaftswissen charakterisierte. Vor diesem Hintergrund war es richtig, die Forderung zu stellen, ungleich mehr Kindern als in der Vergangenheit eine bessere Bildung angedeihen zu lassen. Kompensatorische Erziehung war das Stichwort. In gewisser Weise hat dies geklappt, wenn auch,

nicht zuletzt aufgrund der Selektion durch unser gegliedertes Schulwesen, in einzelnen Ausformungen Probleme aufgetreten sind. Die Schwächen in der Rechtschreibung mögen objektiv vorhanden sein, bloß: warum werden nicht gleichzeitig Untersuchungen angestellt, die prüfen, ob und inwieweit die Lust am Schreiben gewachsen ist? Dafür nämlich gibt es auch Anzeichen. Land auf, Land ab sieht man Angehörige der Generation, der vorgeworfen wird, sie könne nicht mehr richtig schreiben, auf eigens organisierten öffentlichen Veranstaltungen, wo sie zeigen, wie virtuos mit Sprache umgegangen werden kann. Wer einmal an einer dieser zahlreichen als ‚poetry slam‘ bezeichneten Events teilgenommen hat, dem bleibt nämlich die Spucke weg! Was hier an Poesie, an Sprachgewalt an die Oberfläche dringt, würde die oben genannten Kritiker\_innen sofort verstummen lassen. Und wer weiß denn, ob alle dort präsentierten Kunstwerke orthografisch immer korrekt verfasst sind?

Aus eigener leidvoller Erfahrung vermute ich, dass dem nicht so ist. Es hat mich Jahre an Kraft gekostet, jene Schreibblockade

Die Liste der vollständigen Literaturnachweise ist als PDF per Mail über den Autor erhältlich: [hans.bruegelmann@grundschulverband.de](mailto:hans.bruegelmann@grundschulverband.de)

aufzulösen, die mir die Pädagog\_innen in den 1960-iger Jahren bereitet hatten. Durfte ich in der Grundschule noch regelmäßig meine Aufsätze auf Elternabenden vortragen – was man wohl als Auszeichnung betrachten durfte –, war damit spätestens Schluss, als das Kriterium für die Bewertung eines Aufsatzes nicht unmaßgeblich die Rechtschreibung wurde. Wer in dieser Phase seiner Entwicklung ein bestimmtes Maß an Kränkung erfährt, dem können nur halbwegs glückliche Umstände dabei helfen, aus dieser Klemme wieder rauszukommen. Heute kann ich sagen: „Die Scham ist vorbei!“ Leider wird nicht jedem diese Chance geboten. Stattdessen – so meine These – gilt für

### Leidkultur

Der Hamburger Bildungsplan für Deutsch in der Mittelstufe der Stadtteilschulen will keine Zweifel aufkommen lassen: Die deutsche Sprache ist im Hamburgischen Schulwesen der Maßstab in allen Fächern. Es heißt: „Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Anforderungen verbindlich. Auch die von ihnen erbrachten Leistungen werden nach den geltenden Beurteilungskriterien bewertet.“ Bildungsplan Deutsch für die Mittelstufe an Stadtteilschulen, S. 15, hrsgg. von der BSB 2011

viele das Muster der *self-fulfilling prophecy*. Die Folge: Man drückt sich, wo man kann, überhaupt etwas zu schreiben und verweigert sich, wenn man weiß, dass das Produkt eine wie auch immer geartete Öffentlichkeit erreichen könnte.

Von Menschen mit nicht deutscher Muttersprache hört man nicht selten, dass der Umgang mit der richtigen Schreibung in anderen Sprachräumen nicht diese Bedeutung hat wie bei uns. Und es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die diesen Eindruck stützen. Dass dies im Land der Dichter und Denker, wie wir uns gerne etwas anmaßend bezeichnen, anders ist, stärkt die Vermutung, dass es historische Gründe dafür gibt. Ich vermute, die Diskussion ist so alt, wie es

#### Kainsmal

Abiturient\_innen mit Rechtschreib- und Leseschwäche können großzügiger benotet werden, müssen aber einen Zeugnisvermerk akzeptieren – das entschied jüngst ein bayrisches Gericht. Nachweislich sind es 4 Prozent der Schüler\_innenschaft, die an Legasthenie leiden. In manchen Bundesländern kann, wenn dies attestiert ist, ein Nachteilsausgleich erfolgen.

niederen Schichten zugestanden wurde, überhaupt Lesen und Schreiben lernen zu dürfen. Dass dies weniger aus einem humanen Motiv heraus geschah, sondern den Erfordernissen einer sich entwickelnden Technik geschuldet war, ist bekannt. Die Grenze aber zum Herrschaftswissen war damit durchlässiger geworden. Umso mehr mussten die privilegierten Schichten sich abgrenzen. Da liegt es auf der Hand, dies durch Ansprüche an Stil und Form zu bewerkstelligen. Hieran hat sich also bis heute nichts geändert.

Und noch etwas – vielleicht



© by: photophone/fotolia

So produziert man vor allem eines: Scham und Angst

nicht das Wichtigste, aber doch von nicht geringer Bedeutung: Nichts eignet sich besser für die Unterrichtenden, um ihre Macht durchzusetzen als die Reproduktionsdressur. Damit kann man die vielfach verloren geglaubten klaren Strukturen vitalisieren. Rückenwind hat man ja, wenn die Kultusbürokratie und in deren Gefolge die Schulleitungen dies gut heißen und darüber hinaus man sich der Zustimmung auch vieler Eltern gewiss sein kann. Denn wer selbst durch dieses Martyrium gegangen ist, hat die Tendenz, umso unbeugsamer denen gegenüber aufzutreten, die sich der Peitsche des Pädagogen entziehen wollen. Das ‚doch nur helfen wollen‘, das gilt für Pädagog\_innen wie für Eltern gleichermaßen, entpuppt sich strukturell nicht selten als Gewalt. Futter für das sich Herausbilden autoritärer Charakterstrukturen. Und ganz nebenbei: natürlich lassen sich standardisierte Tests vergleichsweise einfach und damit schnell korrigieren!

Die Gründe, warum das Erlernen der Rechtschreibung so unterschiedlich ist, sind vielfältig (siehe dazu den Artikel von Wolfgang Brügelmann auf S. 26). Umso wichtiger ist es zu erkennen, dass nur ein auf den/die Einzelne/n ausgerichtetes Konzept Erfolge verspricht. Das ist aufwändig und teuer. Wenn man aber die oben beschriebene Kränkung mit ihren weitreichenden Folgen vermeiden will, verbietet sich eine Reproduktions-

dressur traditioneller Machart.

Nun könnte ich in wohl bekannter Manier sagen: das eine, nämlich die inhaltliche Arbeit, geht nicht ohne das andere, die Einübung der Technik oder umgekehrt. Und mit inhaltlich meine ich einen Umgang mit der Sprache, der einem dazu verhelphen kann – ganz ohne Ironie –, dem Wahren, Guten und Schönen Ausdruck zu verleihen. Wie anders sollte sich ein positives Gefühl zur Sprache, ja, so etwas wie Liebe zu ihr entwickeln? Bloß: dies muss eben scheitern, wenn einem dank Rotstift und Notenkeule systematisch nicht nur der Spaß am Schreiben genommen wird, sondern die Angst zum vorherrschenden Gefühl wird, wenn es ums Schreiben geht. Also nicht: sowohl – als auch, sondern konsequent Sprache, auch die geschriebene, als das nutzen, wofür sie da ist: zur Kommunikation, die, wenn sie auf Augenhöhe stattfinden soll, nur angstfrei das einlöst, was unser Ziel sein sollte: Jene Kräfte zu mobilisieren, die dazu taugen, einen emanzipatorischen Prozess einzuleiten, der einen möglichst herrschaftsfreien Dialog ermöglicht. Nur unter repressionsfreien Bedingungen, dessen bin ich mir sicher, gelingt dann auch das andere, die Aneignung des Formalen. Das braucht Zeit. Beim einen mehr, bei der anderen weniger. Somit gilt: Jede/r im eigenen Rüttmuss.

JOACHIM GEFFERS