

Veränderung der Rechtschreibkompetenz in deutschen Schulen

Übersicht

Zusammenfassung	1
1 Einleitung und Fragestellung	2
2 Methode	3
3 Ergebnisse	7
3.1 Durchschnittliche Rechtschreibkompetenz in den einzelnen Klassenstufen	7
3.2 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in verschiedenen Klassenstufen	9
3.3 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in verschiedenen Schulformen	10
3.4 Veränderung der Rechtschreibkompetenz von Jungen und Mädchen	12
3.5 Veränderung der Rechtschreibkompetenz ein- und mehrsprachiger Schüler	13
3.6 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in Großstädten und anderen Regionen	15
3.7 Veränderungen der Rechtschreibstrategien	16
3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse	17
4 Faktoren, die Veränderung der Rechtschreibkompetenzen bedingen	18
5 Resümee	25
Literaturangaben	26

Zusammenfassung

Anhand der digital ausgewerteten Daten der Hamburger Schreibprobe (HSP 1-10) aus den Jahren 2009 bis 2024 wird die diachrone Veränderung der Rechtschreibkompetenzen in deutschen Schulen beschrieben. Dabei zeigt sich, dass die Rechtschreibkompetenzen in allen Klassenstufen zurückgehen. Während der Rückgang der Kompetenzen in der Grundschule relativ moderat ausfällt, ist der Verlust in der Sekundarstufe I deutlich höher, vor allem im Gymnasium. Differentielle Vergleiche bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, bei Jungen und Mädchen, aus Großstädten oder anderen Gebieten zeigen, dass von einem generellen Rückgang der Kompetenzen gesprochen werden muss. Am meisten geht die Kompetenz zum regelorientierten Rechtschreiben (orthografische Strategie) zurück, während das an der Artikulation orientierte alphabetische Rechtschreiben kaum zurückfällt. Es werden Bedingungen skizziert, die für die ungünstige Veränderung relevant sind und was geschehen sollte, um den Rückgang aufzuhalten.

1 Einleitung und Fragestellung

Über schulische Leistungen bzw. angeblich mangelhafte Kompetenzen der deutschen Schülerinnen und Schüler wird vielfach geklagt und meistens wird davon ausgegangen, dass die Schulleistungen heute schlechter seien als früher.¹ Allerdings fehlen bei dieser Diskussion häufig aussagefähige Belege. Die empirische Forschung hat sich bei der Analyse der Schulleistungen in den letzten Jahren vor allem mit Lesen und Mathematik beschäftigt. Hierzu gibt es mittlerweile diachrone Untersuchungen, die es ermöglichen, Veränderungen der Kompetenzverteilung in Deutschland zu beschreiben. Dagegen liegen zum aktuellen Stand der Rechtschreibleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler und der Veränderungen des Leistungsstands in den letzten Jahren nur wenige Befunde vor.

Zwar wurden mehrere empirische Studien zum Vergleich früherer und aktueller Rechtschreibleistungen in deutschen Schulen vorgelegt, jedoch sind die Ergebnisse der meisten Studien nicht für ganz Deutschland verallgemeinerungsfähig, weil sie sich lediglich auf einzelne Regionen, Klassenstufen oder Schulformen beziehen. So verglichen Hüttis-Graff & Wirsching (2018) die Schreibungen von 1994 eingeschulten Hamburger Grundschulkindern mit denen von 2014 eingeschulten Kindern. Steinig & Betzel (2014) verglichen die Rechtschreibfehler in freien Texten bei Viertklässlern im Ruhrgebiet aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 und kamen dabei auf deutlich steigenden Fehlerzahlen. Birkel u.a. (2008, 2024) kamen beim diachronen Vergleich der (nicht repräsentativen) Testwerteverteilungen verschiedener Versionen des Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Tests (WRT) in den Jahren 1995, 2007 und 2024 zum Ergebnis, dass sich die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen von 1995 auf 2007 verbessert und seitdem verschlechtert hätten.

Aussagekräftiger sind die Ergebnisse der repräsentativen Schulleistungsuntersuchungen, die nach PISA 2000 am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt wurden, soweit sie sich auch mit der Rechtschreibleistung befassen. In den am Ende der Grundschule durchgeführten IGLU-Untersuchungen wurden in den Jahren 2001 und 2006 auch Rechtschreibleistungen erfasst. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse konnte mithilfe von 15 identischen Wörtern gezogen werden. Gegenüber der Erhebung im Jahr 2001, bei der im Durchschnitt 51,0 Prozent dieser Wörter richtig geschrieben wurden, waren es im Jahr 2006 durchschnittlich 57,8 Prozent richtig geschriebene Wörter (Valtin & Voss, 2010). Demnach hat sich die durchschnittliche Rechtschreibleistung am Ende der Grundschule von 2001 bis 2006 verbessert.

Im Rahmen der Untersuchung „IQB-Bildungstrend“ wurden in den Jahren 2011 und 2015 auch Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschule überprüft. Im Vergleich der beiden Jahre ging der Anteil der Viertklässler, der die Regelstandards im Bereich Orthografie erreichte, von

¹ Vgl. z.B. SPIEGEL Nr. 25/2013: Titelstory „Die Recht Schreib-Katerstrofe“; BILD-Titelseite vom 13.11.2017: „Darum lörn unsre Kinda Nich mer richtig Schreibern!“

2011 auf 2015 von 65,2 Prozent auf 55,1 Prozent zurück. In der gleichen Zeit stieg der Anteil, der den Mindeststandard für die vierte Jahrgangsstufe nicht erreichte, von 12,4 Prozent auf 20,8 Prozent. Die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschule sind demnach in diesem Zeitraum signifikant gesunken.

Für die Sekundarstufe I hat das Berliner Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in den Jahren 2009, 2015 und 2022 in einer repräsentativen Stichprobe erfasst und die Leistungen verglichen (Stanat et al., 2023). Demnach haben sich die mittleren Rechtschreibleistungen von 2009 auf 2015 nicht nennenswert verändert, während im Jahr 2022 ein signifikanter Rückgang gegenüber den Vorjahren zu verzeichnen war (ebd., S. 166). Bezogen auf die Mindeststandards im Bereich Orthografie für den mittleren Schulabschluss ergab sich der gleiche Trend: Während der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichten, in den Jahren von 2009 bis 2015 kaum veränderte, stieg dieser Anteil von 23,4 Prozent im Jahr 2015 auf 32,5 Prozent im Jahr 2022 (ebd., S. 77).

Es gibt also Hinweise darauf, dass sich die Rechtschreibleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren deutlich verändert haben. Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese Veränderungen einheitlich in Richtung Verschlechterung festzustellen sind, ob sie alle Klassenstufen, sowohl Jungen als auch Mädchen, einsprachig deutsche oder mehrsprachig aufwachsende Lernergruppen gleichermaßen betreffen, oder ob auch Abweichungen vom allgemeinen Trend festzustellen sind. Und vor allem: Sind die vermuteten Veränderungen plötzlich (z.B. infolge einer gesellschaftlichen Veränderung) eingetreten, oder finden sie stetig über viele Jahre hinweg statt? Zu diesen Fragen können punktuelle Erhebungen wie IGLU, PISA oder IQB-Bildungstrend relativ wenig beitragen, da sie nicht auf kontinuierlichen Erhebungen basieren. Die einzige mehr oder weniger flächendeckende Testerhebung in großem Maßstab findet in Deutschland mithilfe der Hamburger Schreibprobe (May, Vieluf & Malitzky, 2022) statt, die in allen Klassenstufen und Schulformen in hoher Zahl von Schulen durchgeführt wird und deren Daten seit einigen Jahren anonym gespeichert werden.

2 Methode

Die vorliegende Analyse greift auf die anonym erhobenen Daten des Onlinesystems des Klett-Verlags (<https://diagnostik.klett.de/>) zurück, auf dem seit dem Jahr 2008 Lehrkräfte die Ergebnisse der durchgeführten Papier-und-Bleistift-Tests der Hamburger Schreibprobe (HSP 1-10) auswerten lassen können.

Da die HSP in vielen Fällen vor allem zur Identifizierung von individuellem Förderbedarf eingesetzt wird, sind die im Online-System anfallenden Daten im Bereich der schwächeren Ergebnisse überrepräsentiert. Daher wurden für die folgende Analyse ausschließlich Daten von Lehrkräften einbezogen, die zum jeweiligen Testzeitpunkt mehr als 15 Tests einer Klasse bzw.

Lerngruppe in das Onlinesystem eingegeben hatten. Damit reduziert sich der Anteil der in die Analyse einbezogenen Tests auf 71,3 Prozent der Gesamtzahl online ausgewerteter HSP-Tests.

Durch den damit bewirkten Ausschluss der nur für die Einzelfalldiagnose durchgeführten Testungen konnte sichergestellt werden, dass das Leistungsspektrum der betreffenden Schulklassen weitgehend berücksichtigt wird. Zudem sichert die große Anzahl der durchgeführten Tests aus allen Bundesländern und Regionen, dass deren Verteilung weitgehend repräsentativ für die Leistungsverteilung in Deutschland ist.²

Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Testergebnisse, die für die einzelnen Klassenstufen ausgewertet werden konnten. Zu Beginn des elektronischen Auswertungsangebots war die Nutzung noch etwas zurückhaltend, steigerte sich jedoch von Jahr zu Jahr. Für die Klassenstufen 5 und höher wurde die Online-Auswertung erst ab 2015 angeboten. In diesem Jahr wurde auch eine Änderung der elektronischen Erfassung durchgeführt, sodass infolgedessen die Nutzerzahlen in den Folgejahren vorübergehend etwas zurückgehen. Insgesamt konnten für die vorliegende Analyse über die 16 Jahre hinweg über 6,5 Millionen Tests ausgewertet werden.

Tabelle 1: Anzahl der klassenstufenbezogenen Testergebnisse in den einzelnen Testjahren

Jahr	Kl. 1 Mitte	Kl. 1 Ende	Kl. 2 Mitte	Kl. 2 Ende	Kl. 3 Mitte	Kl. 3 Ende	Kl. 4 Mitte	Kl. 4 Ende	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10
2009	8133	22952	7488	21502	4515	7002	1094	12161	-	-	-	-	-	-
2010	13474	43805	23302	34420	8892	12305	3863	19110	-	-	-	-	-	-
2011	18078	35110	22843	18459	13958	10998	11540	12027	-	-	-	-	-	-
2012	26527	29542	43199	44971	17233	17221	10610	23555	-	-	-	-	-	-
2013	33145	41353	68430	70885	24293	22133	13844	29787	-	-	-	-	-	-
2014	31376	46922	81306	74620	31945	26800	21076	42050	-	-	-	-	-	-
2015	38385	54257	83528	39459	32876	22372	24013	39891	12764	6249	4436	3379	2409	1525
2016	39147	53998	46486	43910	29573	30132	19617	44704	12045	5519	5322	3444	2725	1566
2017	48390	65806	58593	64099	40273	42128	25304	56340	16247	6810	7367	6152	3747	1829
2018	53397	71304	68927	74780	47171	51594	31429	66570	19064	8228	8512	5917	4322	2450
2019	51200	72746	69048	76477	55287	52226	39163	69752	45177	17667	12156	8024	5481	2767
2020	55585	60336	66947	57889	55202	34150	40356	53744	38835	14194	9175	8049	5129	2269
2021	51710	68891	59126	70847	43191	42902	28659	59686	45134	16207	13186	10731	7259	3286
2022	64012	74615	72409	79550	55902	43017	35077	61481	52187	20302	15377	11386	7603	4050
2023	72108	82881	60386	94473	57661	45901	37762	74313	61719	23584	15222	10935	8398	4611
2024	84078	75047	83370	101192	55370	40897	40944	78730	62532	22453	15071	9955	6712	3902
Gesamt	689490	906030	916480	975371	575136	504738	385084	750520	426742	162570	120727	83352	56520	29428

Die Fallzahlen in den einzelnen Klassenstufen sind unterschiedlich hoch. Sie liegen in der Grundschule deutlich über denen der Sekundarstufe, und in den oberen Klassenstufen der Sekundarstufe nimmt die Fallzahl noch einmal erheblich ab. Da die Schülerzahlen in allen Klassenstufen in etwa gleich sind, bedeutet dies, dass die Ergebnisse der Analyse für die Grundschulklassen auf einer breiteren empirischen Basis beruhen als für die höheren Klas-

² Auf die gleiche Weise werden seit 2015 auch die Daten für die Normenverteilung der einzelnen HSP-Versionen generiert, bei denen allerdings zusätzlich die relativen Anteile der einzelnen Bundesländer berücksichtigt werden.

senstufen. Gleichwohl sind die Fallzahlen auch in den höheren Klassenstufen noch so hoch, dass Zufallsschwankungen weitgehend ausgeschlossen werden können.

Neben den Testwerten selbst werden im onlinegestützten Auswertungssystem Angaben zur Klassenstufe und Schulform sowie zum Geschlecht, dem sprachlichen Hintergrund (einsprachig deutsch oder mehrsprachig) und zur Größe des Wohnorts (Großstadt bzw. andere Regionen) der Schülerinnen und Schüler erhoben, die eine differenzierte Analyse der Ergebnisse ermöglichen. Die meisten Angaben erfolgen freiwillig, sodass zu den einzelnen differentiellen Merkmalen unterschiedlich umfangreiche Daten vorliegen. Es ist davon auszugehen, dass das Vorliegen von Angaben zu differentiellen Merkmalen nicht mit den Testergebnissen selbst korreliert. Jedoch wurden bei einzelnen Merkmalen mehrere Klassenstufen zusammengelegt, um ausreichend Testdaten für die Analyse zugrundelegen zu können.

Für Grundschulen liegen seit 2009 genügend Testergebnisse vor. Dagegen können aus technischen Gründen die Ergebnisse für die Sekundarstufe, für verschiedene Schulformen und für Jungen und Mädchen erst ab 2015 berichtet werden, die Ergebnisse für einsprachige und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sowie für Großstädte und andere Regionen sogar erst ab 2017.

Alle HSP-Versionen weisen neben den Testwerten für soziale Vergleiche (Prozentränge, T-Werte) auch skalierte Kompetenzwerte aus, die in einer jahrgangsstufenübergreifenden Kompetenzskala angeordnet sind. Die Verwendung von Kompetenzstufen ermöglicht eine sachliche Einordnung der erzielten Testleistung in ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibens, indem die individuelle Leistung völlig unabhängig vom Alter oder der besuchten Klassenstufe einem kontinuierlich aufwachsenden Kompetenzwert zuordnet wird. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die in der HSP verwendeten Kompetenzstufen zur Rechtschreibung von Wörtern und Sätzen.³

Während Prozentränge, T-Werte und andere soziale Vergleichswerte lediglich die Position der einzelnen Leistung innerhalb der Referenzverteilung (z.B. alle Schülerinnen und Schüler Deutschlands in einer bestimmten Klassenstufe) bezeichnen, geben die skalierten Kompetenzwerte direkt die erreichte Fähigkeit an. Grundlage dafür bieten die skalierten Aufgabentems, die auf derselben Kompetenzskala wie die Personenfähigkeiten eingeordnet werden. Wer also eine Reihe von Rechtschreibaufgaben, deren Kompetenzanforderungen konkret definiert sind, löst bzw. nicht löst, dem wird die Kompetenz zugeschrieben, Aufgaben mit dieser Kompetenzanforderung zu lösen bzw. nicht zu lösen, d.h. die Person wird einer Kompetenzstufe zugeordnet. Über die Kompetenzwerte sind die Ergebnisse aller HSP-Versionen direkt miteinander vergleichbar, da die Kompetenzwerte in einer einzigen Skala verortet sind (vgl. May et al., 2022).

³ Bei der HSP werden Kompetenzstufen auch für die einzelnen Rechtschreibstrategien ausgewiesen (vgl. May et al., 2022), die jedoch hier nicht berücksichtigt werden, um die Darstellung nicht mit zu vielen Details zu belasten.

Tabelle 2: Kompetenzstufen (KS) in der HSP (Gesamtkompetenz Wort- und Satzschreibung)

KS	Lernende können auf diesem Kompetenzniveau beim Schreiben von Wörtern und Sätzen ...
0	... Schrift imitieren, aber noch keine Phoneme (Laute) mit regulären Buchstaben wiedergeben.
1	... einen markanten Laut eines Wortes mit regulären Buchstaben bezeichnen, sodass ein Lautbezug erkennbar ist.
2	... eine Lautfolge von mindestens zwei Lauten in einem Wort mit regulären Buchstaben wiedergeben, sodass der Bezug auf die Lautfolge klar erkennbar ist.
3	... eine Lautfolge von drei oder mehr Lauten in einem Wort mit regulären Buchstaben wiedergeben, sodass das gemeinte Wort in Umrissen erkennbar und unter Kenntnis des Kontexts schon oft lesbar ist; ... sehr häufige Kurzwörter richtig schreiben.
4	... zwei- oder dreisilbige Wörter mit einfacher lautlicher Struktur weitgehend vollständig schreiben, sodass das Wort lesbar ist; ... einfache Häufigkeitswörter richtig schreiben, z. B. Auto, Nase, die.
5	... Wörter aus mehreren Silben vollständig lesbar schreiben und dabei auch schwierigere Laut-/Artikulationsstellen oder kompliziertere Lautfolgen wiedergeben; ... sehr häufig vorkommende orthografische Muster beachten; ... einfache Ableitungen (Umlaut, Auslaut) vornehmen; ... häufige Wörter richtig schreiben, z. B. Löwe, Kinder, Blume, Brot, zwei, Eimer.
6	... beliebige Wörter vollständig lesbar schreiben und häufig vorkommende Wörter vollständig richtig schreiben, auch - unter Beachtung der Großschreibung bei leicht erkennbaren Nomen sowie - unter Beachtung gängiger orthografischer Besonderheiten; z.B. Hund, Stein, Bügeleisen, Vogel, Regenwurm, Kinderwagen, Turm, Postkarte, Brötchen. ... auf Satzebene Punkte am Satzende setzen.
7	... Wörter mit komplexer Lautstruktur und mit klar geregelten orthografischen oder morphematischen Besonderheiten sowie mit deutlich erkennbarer Wortart (Nomen und Nichtnomen) richtig schreiben, z. B. Briefmarke, Großmutter, Farbstift, Papiergeschäft, Schnecke, Wolkenkratzer; ... einfache Kommaregelungen beachten.
8	... zusammengesetzte Wörter richtig schreiben, auch wenn diese mehrere orthografische bzw. morphematische Schwierigkeiten enthalten oder deren Wortart für die Groß-/Kleinschreibung schwierig zu bestimmen ist, z. B. Bratpfanne, Bahnsteigkante, Eisschnellläuferin, Autobahnraststätte; ... Redezeichen und Kommata in erweiterten Sätzen (einfacher Haupt- und Nebensatz) markieren.
9	... komplexe Wörter richtig schreiben, bei denen mehrere Rechtschreibregeln beachtet und teilweise wortspezifisch angewendet werden müssen und/oder bei denen die Wortart schwierig zu bestimmen ist. Beispiele: Abpfeiff, Sekretärin, Pressluftbohrer, Verwandte, Großstadtlärm
10	... alle geläufigen Wörter richtig schreiben, auch wenn diverse Rechtschreibregeln beachtet und ggf. wortspezifisch angewendet werden müssen und/oder die Wortart schwierig zu bestimmen ist. Beispiele: Fotoapparat, Karosserie, Thermosflasche, Aggressivität; ... Satzzeichen in klar strukturierten Sätzen richtig setzen, auch bei komplexen Regelkonstellationen, z. B. Satzzeichen-Kombinationen wie [„.“].
11	... ungewöhnliche Wörter, bei denen Regelungen (scheinbar) im Widerspruch zueinander stehen, richtig schreiben; ... wortübergreifende Regeln für Groß- und Kleinschreibung, für Zusammen- und Getrennschreibung und für Satzzeichen sicher anwenden. Beispiele: Gewächshäuser, Krankheitserreger, Verwandtschaft, schwierige SZ-Kombination (z. B. ?“.)
12	... als ausgesprochene Experten/Expertinnen auf dem Gebiet der Rechtschreibung die richtige Schreibung bzw. Zeichensetzung herleiten, auch - in Zweifelsfällen, bei denen die Schreibung speziell geregelt ist, - sowie bei komplexen Satzzeichenregelungen, bei denen mehrere Satzzeichen kombiniert oder verschiedene Aspekte des wortübergreifenden Schreibens berücksichtigt werden müssen.

In allen HSP-Versionen werden neben der Gesamtkompetenz auch grundlegende Rechtschreibstrategien ausgewertet, mit deren Hilfe die richtige Schreibung unterschiedlicher Wörter und Sätze rekonstruiert werden kann, sofern diese nicht einfach aus dem Gedächtnis richtig geschrieben werden können. Ausgewertet werden

- A = die alphabetische Strategie, d.h. das an der Artikulation orientiertes Rechtschreiben,
O = die orthografische Strategie, d.h. die Orientierung an allgemeinen Rechtschreibregeln,
M = die morphematische Strategie, d.h. die Orientierung an der Wortbedeutung,
WÜ = wortübergreifende Strategie, d.h. die Beachtung der Groß-/Kleinschreibung und das Setzen von Satzzeichen.

Um einen Vergleich der Kompetenzen im Hinblick auf die verschiedenen Rechtschreibstrategien zu ermöglichen, wurden bei der HSP 5-10, die in den Klassenstufen 5 bis 10 zu Anwendung kommt, für alle Rechtschreibstrategien jeweils 15 Wortstellen ausgewählt, die in allen Jahren in der HSP 5-10 geschrieben wurden. Der Anteil richtiger Schreibungen dieser Wort- und Satzstellen, die für die Rechtschreibstrategien stehen, wurde in den Jahren 2009, 2014, 2019 und 2024 in den Klassenstufen 5 bis 10 ermittelt.

Angesichts der sehr großen Anzahl von Testergebnissen fallen auch relativ geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Testzeitpunkten und Personengruppen statistisch signifikant aus. Im Folgenden wird daher auf die Darstellung der statistischen Signifikanz der Unterschiede verzichtet. Die pädagogische Bedeutung der Mittelwertunterschiede wird stärker durch die Angabe der Effektstärke betont.⁴ Da die skalierten Kompetenzwerte eine Standardabweichung von 1,0 aufweisen, ist die Differenz zwischen zwei oder mehr Kompetenzmittelwerten praktisch mit der Effektstärke gleichzusetzen. Wenn es also z.B. im Ergebnisteil heißt, dass die mittlere Kompetenzstufe einer Gruppe zum späteren Zeitpunkt um 0,69 Punkte geringer sei als zum früheren Zeitpunkt, dann beträgt die Effektstärke ebenfalls 0,69, und dies bedeutet pädagogisch einen starken Effekt.

3 Ergebnisse

3.1 Durchschnittliche Rechtschreibkompetenz in den einzelnen Klassenstufen

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der durchschnittlichen Kompetenzwerte in den einzelnen Klassenstufen (durchgezogene Linie). Dabei wurden alle anfallenden Testergebnisse in den Jahren 2009 bis 2024 zusammengefasst, d.h. die Abbildung zeigt die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den letzten 16 bzw. 10 Jahren. Zusätzlich ist die Bandbreite der Kompetenzverteilung durch die Ober- und Untergrenzen angegeben, innerhalb derer statistisch die Kompetenzwerte von ca. zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassenstufe liegen (gestrichelte Linien).

Die Grafik zeigt, dass die durchschnittlichen Kompetenzwerte kontinuierlich steigen, d.h. dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt mit jedem Lernjahr ihre Rechtschreibstrategien verbessern. Zu Beginn des gemeinsamen schulischen Lernens ist ein steiler Anstieg der Rechtschreibkompetenz zu verzeichnen, weil die meisten Kinder jedes Grundschuljahr einen großen Fortschritt beim Rechtschreiben machen. Am Ende der Grundschulzeit erreichen die Kinder im Durchschnitt ein Kompetenzniveau knapp unterhalb der Stufe 9, d.h. sie können gemäß der

⁴ Die „Effektstärke“ ist ein Vergleichsmaßstab für die Größe des Mittelwertunterschieds. Sie wird ermittelt aus der Differenz der zu vergleichenden Mittelwerte, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Gruppen. Nach Cohen (1988) gilt eine Effektstärke bis 0,2 als „schwacher Effekt“ und eine Effektstärke ab 0,5 als „starker Effekt“.

Kompetenzbeschreibung in Tabelle 2 „komplexe Wörter richtig schreiben, bei denen sie mehrere Rechtschreibregeln beachten und teilweise wortspezifisch anwenden“ können.

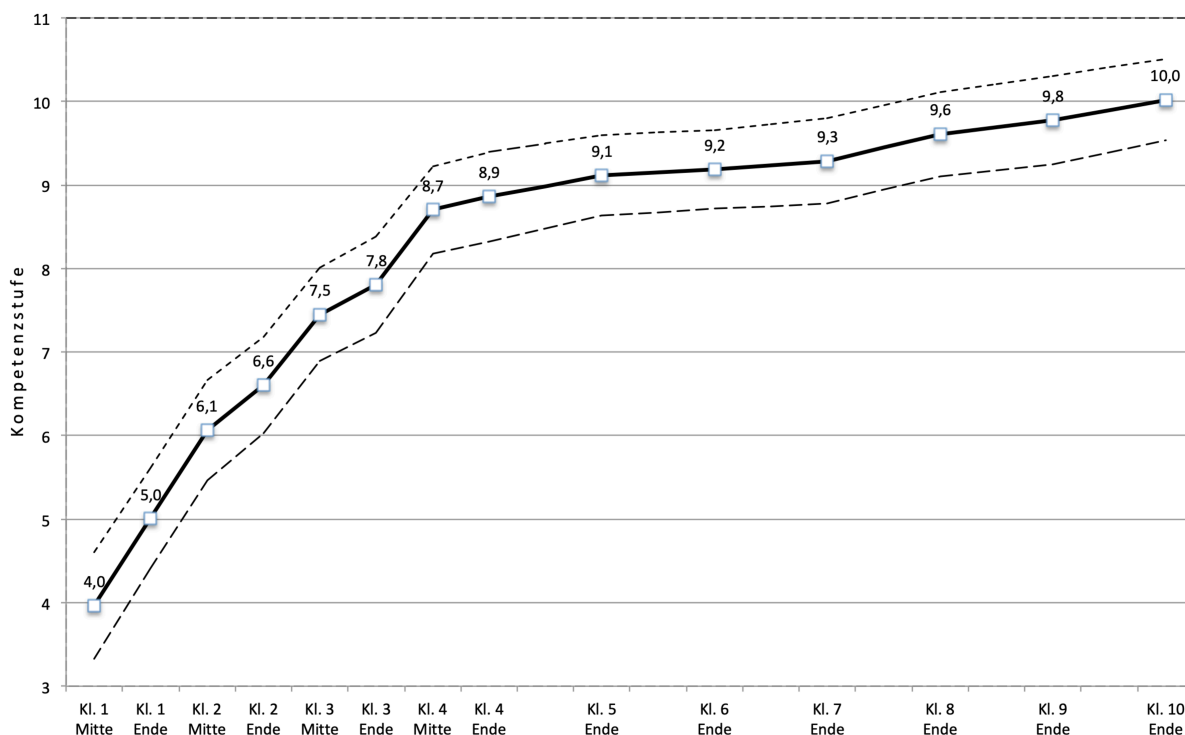


Abb. 1: Anstieg der durchschnittlichen Kompetenzwerte von Mitte Klasse 1 bis Klasse 10

Der Anstieg der Rechtschreibkompetenz flacht am Ende der Grundschule ab und die jährlichen Fortschritte fallen in der Sekundarstufe deutlich geringer aus, sodass sich von den Klassenstufen 4 bis 7 im Durchschnitt fast eine Art Lernplateau ergibt. Eine leichte Beschleunigung der Kompetenzentwicklung zeigt sich wieder ab der Klassenstufe 8.

Am Ende der 10. Klassenstufe erreichen die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt den Kompetenzwert 10,02, d.h. fast genau die Kompetenzstufe 10. Das ist einerseits erfreulich, denn auf dieser Kompetenzstufe kann man „alle geläufigen Wörter richtig schreiben, diverse Rechtschreibregeln beachten und diese ggf. wortspezifisch anwenden sowie Satzzeichen in klar strukturierten Sätzen richtig setzen.“ D.h. die Mehrheit der Absolventen der 10. Schulstufe kann sich mit der erworbenen Rechtschreibkompetenz am kulturellen Leben der Gesellschaft ohne Weiteres beteiligen. Weniger erfreulich ist, dass dies für einen erheblichen Teil der Schülerpopulation nicht zutrifft. Ungefähr 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht am Ende der Klassenstufe 10 knapp die Kompetenzstufe 9 (d.h., sie können „komplexe Wörter richtig schreiben, bei denen mehrere Rechtschreibregeln beachtet und teilweise wortspezifisch angewendet werden müssen und/oder bei denen die Wortart schwierig zu bestimmen ist“) und rund 5 Prozent erreicht gerade die Kompetenzstufe 8 (d.h., sie können „zusammengesetzte Wörter richtig schreiben, auch wenn diese mehrere orthografische bzw. morphematische Schwierigkeiten enthalten oder deren Wortart für die Groß-/Kleinschreibung schwierig zu be-“).

May: Veränderung der Rechtschreibkompetenz (2025)

stimmen ist“). Diese Schülerinnen und Schüler erreichen am Ende der 10. Klassenstufe nicht das mittlere Kompetenzniveau am Ende der Grundschule.

3.2 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in verschiedenen Klassenstufen

Abbildung 2 zeigt die Veränderung der durchschnittlichen Rechtschreibkompetenzen in den Klassenstufen 1 bis 4 seit dem Jahr 2009 bzw. in der Sekundarstufe seit dem Jahr 2015. Erwartungsgemäß steigt über den gesamten Erhebungszeitraum die durchschnittliche Kompetenzstufe mit der Klassenstufe; konkret von 4,58 in Klassenstufe 1 über 6,37 in Klassenstufe 2 und 7,65 in Klassenstufe 3 auf 8,86 in Klassenstufe 4. In der Sekundarstufe ergibt sich eine mittlere Kompetenzstufe von 9,23 in den Klassenstufen 5 bis 7 und 9,78 in den Klassenstufen 8 bis 10.

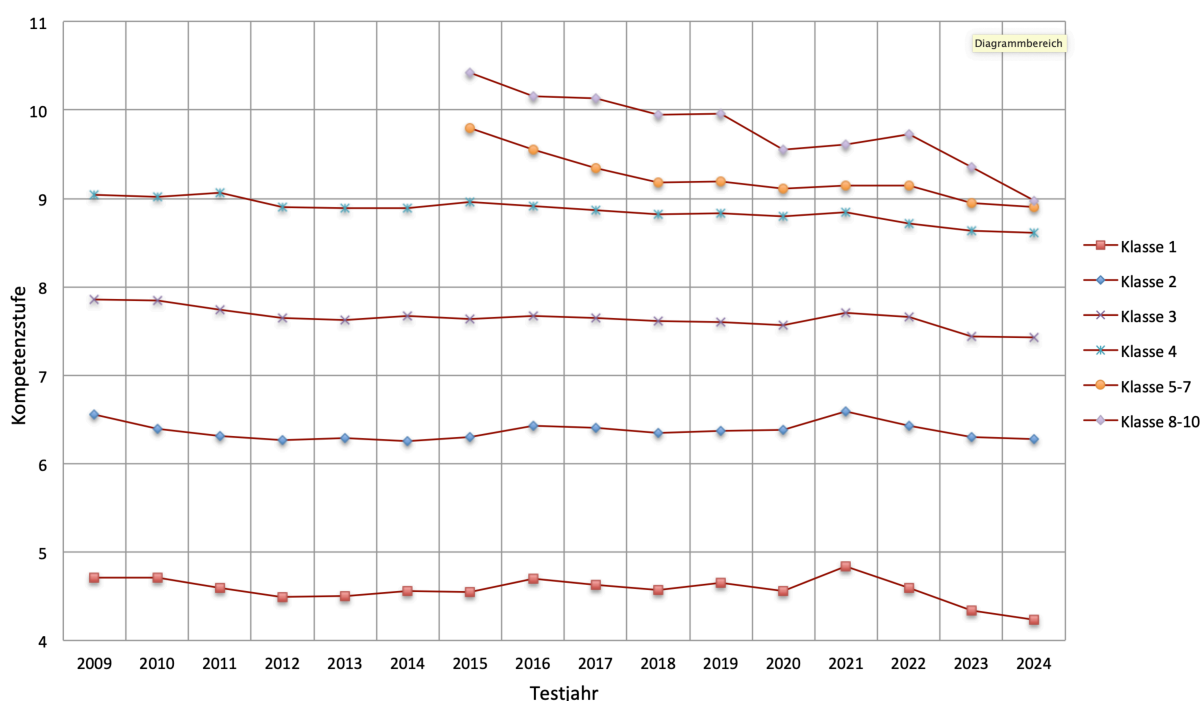


Abb. 2: Veränderung der Rechtschreibkompetenzen in verschiedenen Schulstufen

Gleichzeitig sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte in allen Klassenstufen über die Gesamtdauer der Erhebungen. Die durchschnittliche Kompetenzstufe im Schuljahr 2024 ist in allen Klassenstufen geringer als in den übrigen Erhebungsjahren.

Allerdings differiert das Ausmaß des Absinkens der durchschnittlichen Kompetenzwerte in den verschiedenen Klassenstufen. Besonders hoch ist der Rückgang der durchschnittlichen Kompetenzwerte in der Sekundarstufe: In den Klassenstufen 5 bis 7 beträgt der Rückgang gegenüber der früheren maximalen Höhe 0,89 Kompetenzstufen (das entspricht einem starken Effekt), in den Klassenstufen 8 bis 10 beträgt der Rückgang sogar 1,45 Kompetenzstufen (also ein sehr starker Effekt). Ebenfalls relativ hoch ist der Rückgang in Klassenstufe 1 mit 0,60

Kompetenzstufen gegenüber dem früheren Maximum innerhalb des Erhebungszeitraums seit 2008. Dagegen fallen die Rückgänge der durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Klassenstufen 2 bis 4 mit unter 0,50 Kompetenzstufen geringer aus.

Vergleicht man die durchschnittlichen Kompetenzwerte über alle Erhebungsjahre hinweg, so fällt auf, dass deren Höhe in den Klassenstufen der Grundschule sich über etliche Jahre kaum verändert. Bis zum Jahr 2020, dem Beginn der Corona-Pandemie, beträgt der jeweilige Unterschied zum Maximalwert in diesem Zeitraum für die Grundschuljahrgänge weniger als 0,3 Kompetenzstufen. In der Sekundarstufe dagegen sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Jahren 2016 bis 2020 kontinuierlich ab. Schon vor Beginn der Corona-Pandemie betrug die (negative) Differenz zum Maximalwert 0,69 bzw. 0,88 Kompetenzstufen.

Im Jahr 2021, nachdem landesweit Schulschließungen stattfanden, stiegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Grundschuljahrgängen sogar etwas an. Dies deutet darauf hin, dass der fehlende Schulunterricht im ersten Coronajahr offenbar relativ wirksam durch außerschulische Unterstützung (Eltern und andere Helfer) kompensiert werden konnte⁵ In der Sekundarstufe hält dieser Effekt sogar noch bis zum Jahr 2022 an. Erst danach sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte in allen Schulstufen unter das bisherige Niveau. In der Sekundarstufe und Klassenstufe 1 ist der durchschnittliche Verlust an Kompetenzwerten am deutlichsten. Die größten Einbrüche der durchschnittlichen Kompetenzwerte zeigen sich demnach erst nach Ende der Corona-Pandemie.

Die anfänglichen Kompetenzen in Klasse 1 sind maßgeblich auf die Lernausgangsbedingungen vor dem Schuleintritt zurückzuführen. Nachdem in den letzten beiden Jahrzehnten der Kita-Besuch deutlich zugenommen hat und das Lernangebot in den Kitas erheblich in Richtung „akademisches Lernen“ erweitert worden war, infolgedessen die Rechtschreibergebnisse in den Anfangsklassen spürbar angestiegen waren, hatten die Kitas nach Corona unter erheblichen Personalproblemen zu leiden und viele Kinder wurden dort in den letzten Jahren eher „notversorgt“.⁶ Vermutlich zeigt sich in den nachlassenden Kompetenzen der Schulanfänger die Folge dieses Angebots- und Versorgungsmangels in den Kitas.

3.3 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in verschiedenen Schulformen

Ab Klassenstufe 5 können die Testbenutzer in der HSP neben den Normen für alle Schülerinnen und Schüler auch eigene Normen für Gymnasien und Normen für Hauptschule, Realschule, Gesamtschule auswählen. Da sich bei der Online-Auswertung über 60 Prozent der Nutzer für die Tabellen für alle Schülerinnen und Schüler entscheiden, bezieht sich der schulformbezogene Datensatz auf knapp 40 Prozent aller ausgewerteten Tests. Der Anteil der Schülerin-

⁵ Vergleiche dazu die Analyse zur Rechtschreibentwicklung in den Coronajahren in May et al., 2022, Kapitel 3.2.5.

⁶ Siehe z.B. DKLK-Studie 2023: Personalmangel in Kitas hat dramatische Auswirkungen (<https://www.blv.de/vollstaendiger-artikel/news/dklk-studie-2023-personalmangel-in-kitas-hat-dramatische-auswirkungen>).

nen und Schüler aus Gymnasien beträgt über alle Erhebungsjahre hinweg 38,1 Prozent und liegt damit etwas höher als der gymnasiale Anteil in der deutschen Gesamtschülerschaft, der von 2015 mit ca. 29 Prozent auf knapp 38 Prozent im Jahr 2023 stieg. Zwischen allen Testergebnissen mit bzw. ohne Angabe der Schulform ergibt sich kein signifikanter Unterschied.

Abbildung 3 zeigt die mittleren Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien (Gym) bzw. aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen (HRG) in den Jahren 2015 bis 2024. Dargestellt sind zusammengefasst jeweils die mittleren Kompetenzwerte am Ende der Klassenstufen 5 bis 10 sowie die mittleren Ergebnisse am Anfang der fünften Klasse, wenn in den meisten Bundesländern die Aufteilung nach Schulformen gerade erfolgt ist. Diese Aufteilung ist geeignet, um die möglichen Unterschiede sichtbar zu machen, die sich erst während des Besuchs einer Schulform in der Sekundarstufe aufbauen, da die Ergebnisse am Anfang der fünften Klasse noch auf dem (gemeinsamen) Besuch der Grundschule beruhen.

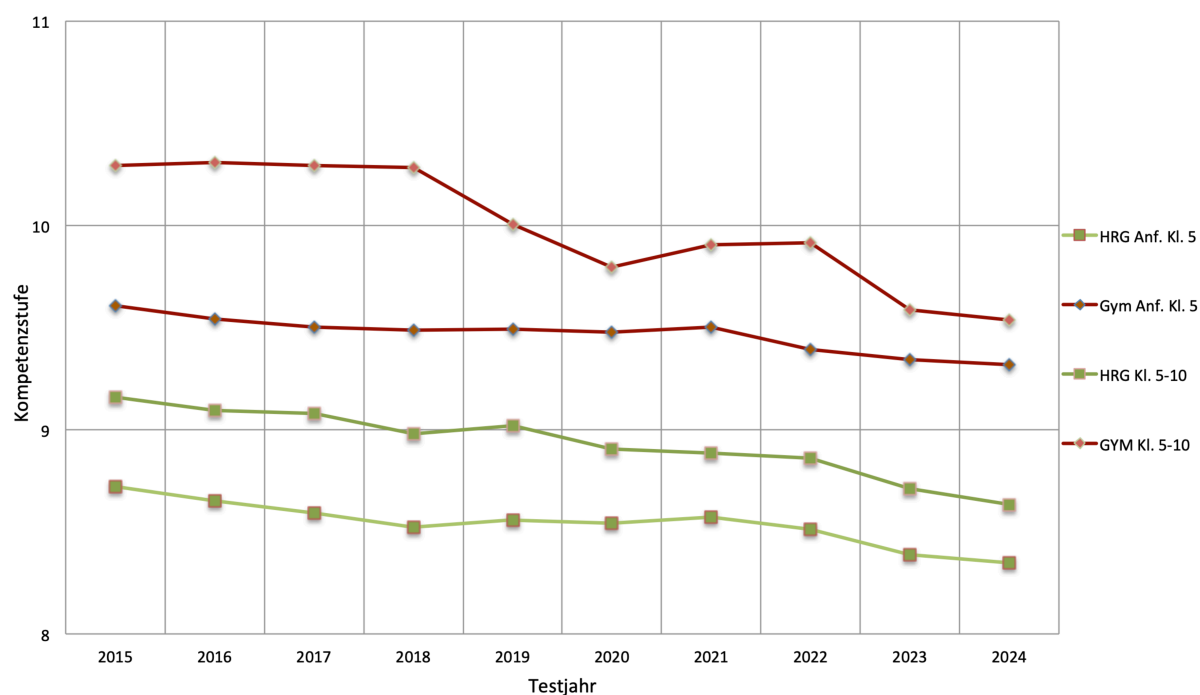


Abb. 3: Veränderung der Rechtschreibkompetenz in Gymnasien und anderen Schulformen

Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums treten nach der vierten Klassenstufe mit einer durchschnittlich höheren Rechtschreibkompetenz in die fünfte Klasse ein als Schülerinnen und Schüler in Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Im Jahr 2015 erreichen die Schülerinnen und Schüler im Gymnasium am Anfang der fünften Klasse durchschnittlich einen Kompetenzwert 9,60 und dieser Wert sinkt bis zum Jahr 2024 nur relativ wenig auf 9,32. Dagegen erreichen die Schülerinnen und Schüler in den übrigen Schulformen am Anfang der fünften Klassenstufe im Jahre 2015 durchschnittlich den geringeren Kompetenzwert von 8,75, und dieser Wert sinkt bis zum Jahr 2024 auf 8,35. Das heißt, die Differenz der durchschnittlichen Ausgangsleistungen in Gymnasien und HRG-Schulen am Anfang der fünften Klassenstufe vergrößert sich zwi-

schen den Jahren 2015 bis 2024 etwas von 0,85 auf 0,97 Kompetenzwerten zugunsten der Gymnasialanfänger.

In der Sekundarstufe verringert sich der durchschnittlich erreichte Kompetenzwert in den HRG-Schulen von 9,16 im Jahr 2015 auf 8,63 im Jahr 2024, der Rückgang beträgt 0,45 Kompetenzstufen (= mittlerer Effekt). Im gleichen Zeitraum verringern sich die durchschnittlichen Kompetenzwerte in Gymnasien von 10,29 im Jahr 2015 auf 9,53 im Jahr 2024, der Rückgang beträgt hier 0,77 Kompetenzstufen (= starker Effekt). Der Abstand der in der Sekundarstufe 1 durchschnittlich erzielten Kompetenzwerte in Gymnasien und HRG-Schulen verringert sich von 2015 bis 2024 von 1,13 auf 0,90 Kompetenzwerte. Das bedeutet, dass der Rückgang der durchschnittlichen Rechtschreibkompetenz in den Gymnasien höher ausfällt als in den HRG-Schulen.

Betrachtet man den Zuwachs an Rechtschreibkompetenz vom Anfang der Klasse 5, also unmittelbar nach Eintritt in die Sekundarstufe, bis zur durchschnittlichen Höhe in der Sekundarstufe, so sinkt dieser Zuwachs im Laufe des Erhebungszeitraums. Betrug dieser durchschnittliche Zuwachs in den HRG-Schulen in den Jahren 2015 bis 2019 zwischen 0,44 und 0,49 Kompetenzwerte, so sinkt dieser Wert bis zum Jahr 2024 auf 0,29. Eine ähnliche Veränderung zeigt sich in den Gymnasien. Hier sinkt der durchschnittlich erzielte Zuwachs an Kompetenzwerten in der Sekundarstufe von 0,69 bis 0,80 in den Jahren 2015 bis 2018 auf den Wert von 0,22 im Jahr 2024. Dieser Rückgang des durchschnittlichen Kompetenzzuwachses in der Sekundarstufe bedeutet, dass die Einbußen an Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe nur zu einem geringeren Teil auf niedrigere Ausgangsleistungen am Anfang der Klasse 5 zurückzuführen sind. In größerem Maße ist dafür der Rückgang innerhalb der Sekundarstufe selbst verantwortlich.

Der Rückgang der durchschnittlichen Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe wurde also überwiegend nicht aus der Grundschule „importiert“, sondern entstand in erster Linie in der Sekundarstufe selbst.

3.4 Veränderung der Rechtschreibkompetenz von Jungen und Mädchen

Ausgewertet wurden alle Tests, bei denen die (optionale) Angabe des Geschlechts vorlag. Dies betrifft knapp 50 Prozent der erfassten Tests, darunter 50,8 Prozent Jungen, 49,2 Mädchen und 0,02 Prozent „andere“. Zwischen den Testergebnissen ohne bzw. mit Geschlechtsangabe besteht kein signifikanter Unterschied, sodass von einer Aussagefähigkeit der Daten für die Gesamtstichprobe ausgegangen werden kann.

Abbildung 4 zeigt die durchschnittliche Rechtschreibkompetenz von Jungen und Mädchen in den Jahren 2015 bis 2024, aufgeteilt in die Werte für die Grundschule (Klassenstufen 1 bis 4) und Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 10).

Über den gesamten Erhebungszeitraum liegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte der Mädchen über denen der Jungen. Die Verläufe der Veränderungskurven in den Jahren 2015 bis 2024 sind für Jungen und Mädchen allerdings nahezu parallel.

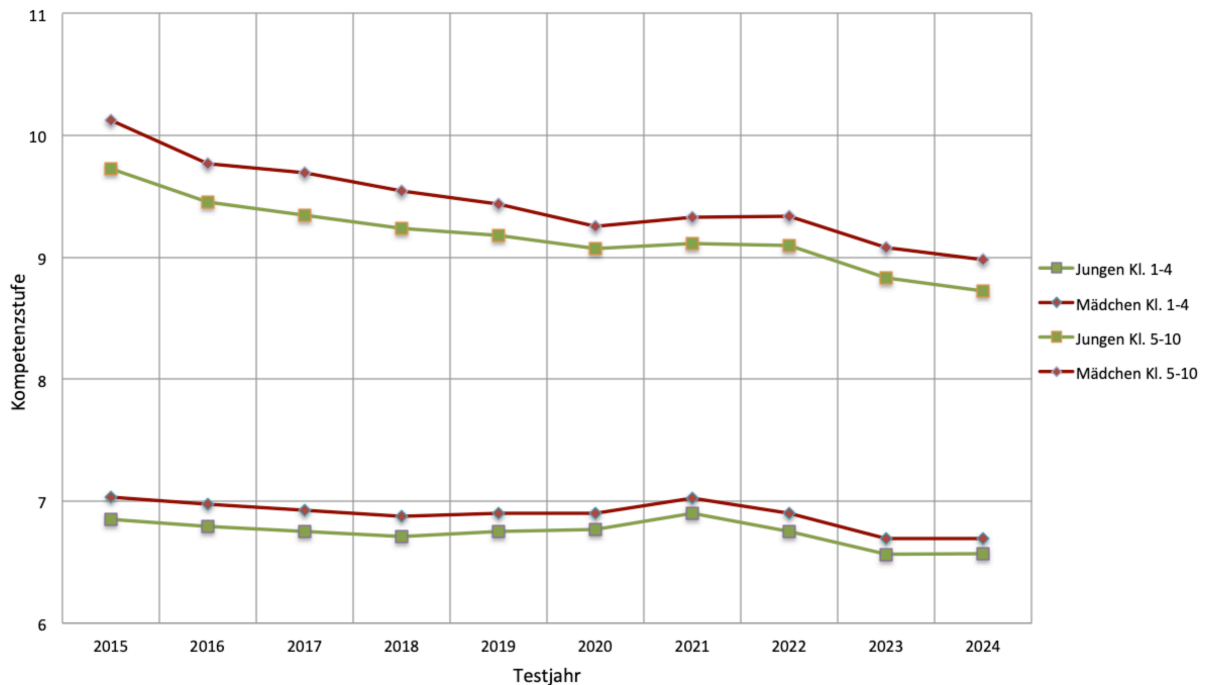


Abb. 4: Rechtschreibkompetenz von Jungen und Mädchen in den Jahren 2015 bis 2024

In der Grundschule sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte beider Geschlechtergruppen von 2015 bis 2018 kontinuierlich leicht ab, steigen dann etwas in den Jahren 2019 bis 2021 und sinken dann erneut ab, sodass für beide Geschlechter im Jahr 2024 die niedrigsten Durchschnittswerte ermittelt werden.

In der Sekundarstufe sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte deutlich stärker, sodass im Jahr 2024 für beide Geschlechtergruppen der Mittelwert (8,72 bzw. 8,98) mindestens eine ganze Kompetenzstufe unterhalb des Durchschnittswerts im Jahr 2015 (9,72 bzw. 10,12) liegt.

3.5 Veränderung der Rechtschreibkompetenz ein- und mehrsprachiger Schüler

Um die Rechtschreibkompetenz ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in ihrer Veränderung über den Erhebungszeitraum von 2017 bis 2024 zu vergleichen, wurden alle Tests ausgewertet, bei denen die (optionale) Angabe der Herkunftssprache durch die Lehrkräfte vorhanden war. Dies trifft auf knapp ein Drittel aller ausgewerteten Testergebnisse zu, darunter sind 26,5 Prozent mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. Zwischen den Schülergruppen mit bzw. ohne Angabe der Familiensprache ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Wie Abbildung 5 zeigt, erzielten erwartungsgemäß die einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schüler über die gesamte Erhebungszeit im Durchschnitt höhere Kompe-

tenzwerte als mehrsprachige Schülerinnen und Schüler.

In der Grundschule ist der grobe Verlauf der Kompetenzkurven beider Sprachgruppen sehr ähnlich. Hier steigen die durchschnittlichen Kompetenzwerte zwischen 2017 und 2020 geringfügig an, steigen dann im Jahr 2020, dem Jahr des Ausbruchs der Corona-Pandemie, etwas stärker an und sinken danach in den Jahren 2023 und 2024 wieder knapp unter das Ausgangsniveau im Jahr 2017 ab.

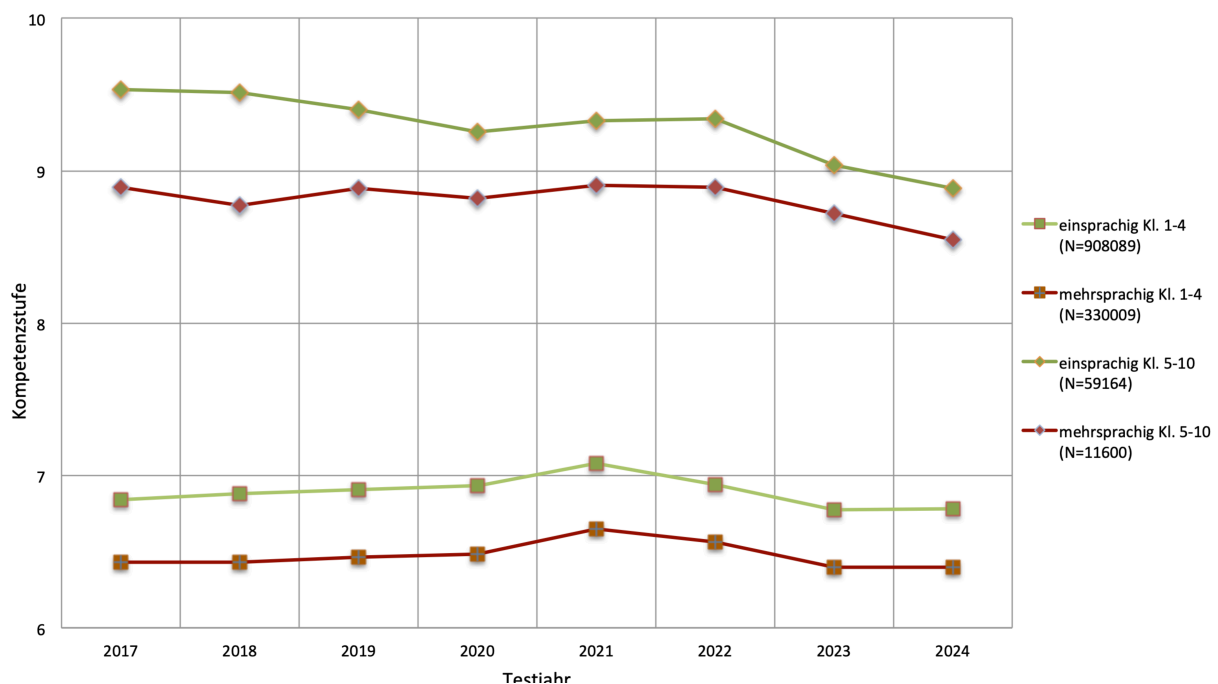


Abb. 5: Veränderung der Rechtschreibkompetenz ein- und mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen

In der Sekundarstufe sinken die Kompetenzwerte der einsprachigen Schülerinnen und Schüler von 2017 (durchschnittlich 9,53) bis 2020 (durchschnittlich 9,25) erkennbar ab, während in diesen Jahren die durchschnittlichen Kompetenzwerte der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nahezu gleich bleiben (Mittelwerte 8,89 vs. 8,82). In den (Corona-)Jahren 2021 und 2022 steigen in beiden Gruppen die durchschnittlichen Kompetenzwerte etwas an und sinken danach bis zum Jahr 2024 deutlich ab (Mittelwerte 8,88 bzw. 8,54). Über den gesamten Verlauf der Testungen nimmt der Abstand der durchschnittlichen Kompetenzwerte der beiden Sprachgruppen in der Sekundarstufe ab. In den Jahren 2017 und 2018 weisen die einsprachigen Schülerinnen und Schüler durchschnittliche Ergebnisse auf, die 0,64 bzw. 0,75 Kompetenzwerte höher ausfielen als die durchschnittlichen Kompetenzwerte der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler. Dieser Abstand verringert sich bis zu den Jahren 2023 und 2024 auf 0,31 bzw. 0,34 Kompetenzwerte. Das heißt, die einsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe verzeichnen innerhalb des Testzeitraums eine im Durchschnitt höhere Kompetenzeinbuße als ihre mehrsprachigen Mitschüler.

3.6 Veränderung der Rechtschreibkompetenz in Großstädten und anderen Regionen

Bei der HSP-Auswertung besteht die Möglichkeit, als Vergleichstabelle entweder die Normen für „Deutschland (gesamt)“ oder für „Stadtstaaten und großstädtische Ballungsgebiete“ zu wählen. Die Auswahl ist nicht sehr trennscharf, denn die zweite Gruppe ist logisch eine Teilmenge der Gesamtgruppe. Allerdings zeigt die Auswertung der (optional anzugebenden) Postleitzahlen der Schulen, dass in der Gruppe „Stadtstaaten und großstädtische Ballungsgebiete“ tatsächlich ganz überwiegend Orte mit großstädtischer Wohnungsverdichtung zu finden sind, während in der Gruppe „Deutschland (gesamt)“ viel mehr kleinere Orte und mittelgroße Städte zu finden sind. Dennoch finden sich in der Gruppe „Deutschland (gesamt)“ auch etliche Schulen aus Großstädten, sodass die Aufteilung der Teilgruppen lediglich grobe Trendaussagen zwischen Großstädten und kleineren Gemeinden ermöglicht. Nach der von den Lehrkräften ausgewählten Normentabelle lebten 25,5 Prozent der Testpersonen in Großstädten, was ziemlich genau dem tatsächlichen Anteil von ca. 25 Prozent Menschen in Großstädten mit über 400.000 Einwohnern entspricht.

Abbildung 6 zeigt, dass in der Grundschule die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Großstädten deutlich unter denen der übrigen Regionen liegen. Der Abstand beträgt zwischen 0,48 und 0,59 Kompetenzwerten und bleibt über den gesamten Erhebungszeitraum relativ konstant. In beiden Grundschulgruppen bleiben die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Jahren 2017 bis 2021 auf etwa gleicher Höhe und sinken danach deutlich ab, sodass im Jahr 2024 die durchschnittlichen Kompetenzwerte in beiden Teilgruppen um 0,42 bzw. 0,44 Punkte unter denen des Jahres 2021 liegen.

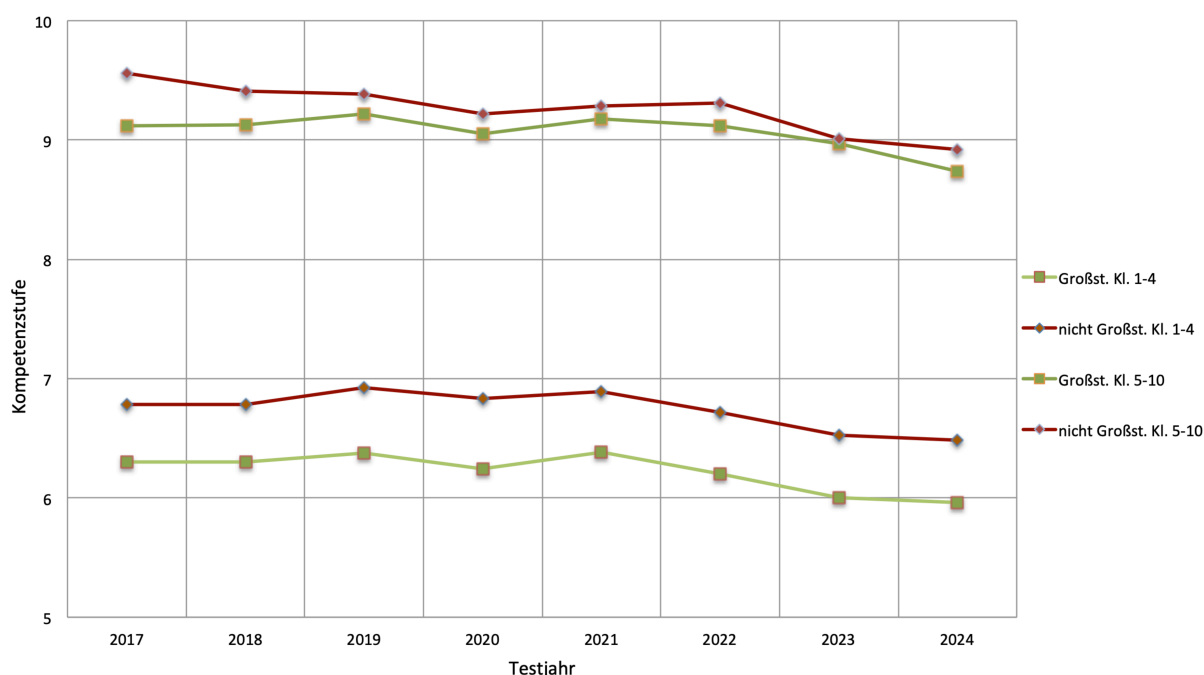


Abb. 6: Veränderung der Rechtschreibkompetenz in Großstädten und in übrigen Gebieten

In der Sekundarstufe liegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Großstädten zwar ebenfalls unter denen der übrigen Regionen, allerdings nimmt der Abstand zwischen den Gruppen im Erhebungszeitraum ab, von 0,44 Punkten im Jahr 2017 auf 0,18 Punkte im Jahr 2024. In beiden Gruppen sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte deutlich ab, in den Großstädten (im Jahr 2024: -0,48 gegenüber dem Maximalwert im Jahr 2019) allerdings geringer als in den übrigen Regionen (im Jahr 2024: - 0,64 gegenüber dem Maximalwert im Jahr 2017).

Da in Großstädten der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Durchschnitt geringere Rechtschreibkompetenzen aufweisen als einsprachige Schüler, größer ist als in den übrigen Regionen, könnte man vermuten, dass die geringeren Werte in Großstädten vor allem auf den höheren Anteil migrantischer Schüler zurückzuführen sei. Dies trifft jedoch nicht zu. Wenn man nämlich bei den mittleren Leistungen der Schüler aus Großstädten und übrigen Gebieten nur die einsprachig deutsch aufwachsenden Schüler berücksichtigt, fallen die Unterschiede über alle Jahre ähnlich hoch aus. Die Großstädte unterscheiden sich hinsichtlich der Umgebungsbedingungen für das Lernen offenbar auch in anderen relevanten Merkmalen (wie kleinere Wohneinheiten, mehr Unruhe und Lärmbelästigung, mehr Ablenkungen vom schulischen Lernen, weniger familiäre Unterstützung beim Lernen).

3.7 Veränderungen der Kompetenzen in den Rechtschreibstrategien

Im Abstand von jeweils fünf Jahren zeigen sich unterschiedliche Veränderungen hinsichtlich des Anteils richtiger Anwendungen der verschiedenen Rechtschreibstrategien (siehe Abbildung 7).

Am geringsten sind die Unterschiede hinsichtlich des alphabetischen Schreibens. In allen vier Erhebungen ergibt sich ein Anteil von etwas über bzw. etwas unter 90 Prozent richtiger Schreibungen, die anhand der Orientierung an der eigenen Artikulation getroffen werden können. Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Erhebungen im Jahr 2009 und 2024 beträgt lediglich 0,23, zeigt demnach nur einen geringen pädagogischen Effekt an.

Die größten Unterschiede zeigen sich bei der orthografischen Strategie, d.h. dem Rechtschreiben nach allgemeineren Regeln, die für viele verschiedene Wörter angewendet werden können (also z.B. Kürze- und Längezeichen, ß-Schreibung). Hier sinkt der prozentuale Anteil richtig geschriebener Wortstellen kontinuierlich von 74,5 Prozent im Jahr 2009 auf 63,2 Prozent im Jahr 2024. Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen 2009 und 2024 beträgt -0,53, d.h. es besteht ein pädagogisch großer Effekt.

Die Werte für die morphematische Strategie, d.h. die Orientierung der Schreibungen an der Wortbedeutung (z.B. Käuferin wegen kaufen) und an der Struktur zusammengesetzter Wörter (z.B. Fahrrrad wegen rad fahren), nehmen vom Jahr 2009 zum Jahr 2024 ebenfalls kontinuier-

lich ab, allerdings weniger stark wie die orthografische Strategie. Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen 2024 und 2009 beträgt hier -0,38, signalisiert demnach einen mittleren Effekt.

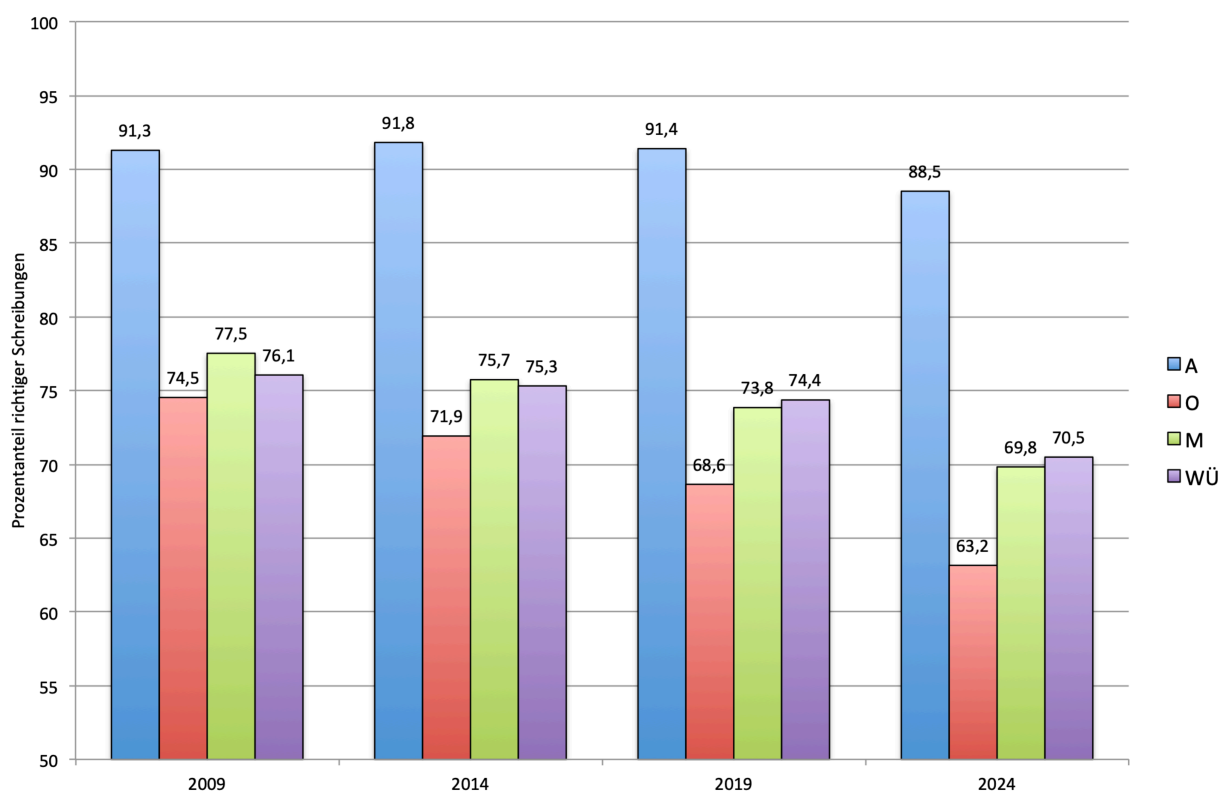


Abb. 7: Prozentualer Anteil richtiger Schreibungen nach Rechtschreibstrategien

Bei der wortübergreifenden Strategie, also bei der Beachtung der Großschreibung sowie bei Setzen von Satzzeichen, zeigt sich in den Mittelwerten ebenfalls ein leichter Rückgang, der eine Effektstärke von -0,28 entspricht, also einem leichten pädagogischen Effekt.

3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

In allen Klassenstufen sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte über den Erhebungszeitraum (Grundschule: von 2009 bis 2024; Sekundarstufe: von 2015 bis 2024) ab.

Mit Ausnahme des Gymnasiums sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte in Grund- und Sekundarstufe in der Zeit der Corona-bedingten Schulschließungen nicht ab, sondern steigen zunächst sogar etwas an. Dies weist auf die hohe Bedeutung der außerschulischen Hilfe (v.a. Elternhaus) für das Rechtschreiblernen hin.

Der Rückgang der durchschnittlichen Kompetenzwerte ist in der Sekundarstufe besonders hoch. Hier ist ein Rückgang schon vor der Corona-Pandemie sichtbar, der sich nach Corona verstärkt fortsetzt.

In der Grundschule fällt der Rückgang insgesamt relativ gering aus; nur in Klasse 1 ist der Rückgang seit 2022 ziemlich hoch. Bis zum Jahr 2020 bleiben die durchschnittlichen Kompetenzwerte nahezu konstant, zu Beginn der Corona-Pandemie steigen die Werte sogar leicht an, sinken jedoch nach der Corona-Pandemie.

Im Vergleich der Schulformen sinken die durchschnittlichen Kompetenzwerte in Gymnasien relativ stärker als in Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Besonders nach der Corona-Pandemie sinken die Kompetenzwerte in den Gymnasien relativ stark ab.

Jungen und Mädchen verlieren im Laufe der Erhebungszeit durchschnittlich ungefähr gleich viele Kompetenzwertpunkte.

Bei Schülerinnen und Schülern aus einsprachigen Familien nimmt die durchschnittliche Rechtschreibkompetenz im Erhebungszeitraum etwas mehr ab als bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern.

In den Großstädten nimmt die durchschnittliche Rechtschreibleistung in der Sekundarstufe etwas weniger stark ab als in den übrigen Regionen.

Bezüglich der verschiedenen Rechtschreibstrategien zur Rekonstruktion der Wort- und Satzschreibungen zeigen sich differenzierte Veränderungen. Während die mittlere Kompetenz zum alphabetischen Schreiben über die Jahre kaum abnimmt, ergibt sich bei der orthografischen Strategie der größte Rückgang der mittleren Kompetenz. Das bedeutet, dass der allgemeine Rückgang der Rechtschreibkompetenz maßgeblich auf die schwächere Aneignung der Rechtschreibstrategie zur Anwendung von wortbezogenen Regeln beruht.

4 Faktoren, die Veränderung der Rechtschreibkompetenzen bedingen

Zwar beruht die vorliegende Analyse nur auf anfallenden Daten und die Repräsentativität ist nicht für alle Klassenstufen und Teilgruppen gleichermaßen gesichert. Dennoch kann angesichts der großen Anzahl der einbezogenen Tests, der Verbreitung des Testsystems und der Übereinstimmung der wichtigsten Ergebnisse mit kontrollierten Studien davon ausgegangen werden, dass die hier aufgezeigten Ergebnistrends im Wesentlichen belastbar sind. Wir können also davon ausgehen, dass sich die mittleren Rechtschreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland in den letzten Jahren deutlich verändert haben, und es stellt sich die Frage, welche Bedingungen diese Veränderungen begünstigen. Im Folgenden sollen daher die ermittelten Ergebnisse im Hinblick auf verschiedene Einflussbereiche erörtert werden. Es handelt sich dabei nicht um eindeutige empirische Evidenzen, denn die Faktoren, die den Erwerb der Rechtschreibkompetenz beeinflussen, sind so komplex, dass der Einfluss der zahlreichen Faktoren und ihres Zusammenspiels kaum wissenschaftlich exakt analysiert werden kann. Es geht hier vor allem um die Frage, welche Faktoren für die hier aufgezeigte Abwärts-

spirale in der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler vermutlich eine bedeutende Rolle spielen.

- Veränderung des Lerngegenstands Rechtschreibung

Durch die Reform der Rechtschreibregeln in den neunziger Jahren wurden einige Vorschriften geändert mit der Absicht, die Regelungen zu vereinheitlichen und für die Anwender logischer und transparenter zu machen (Dittrich 2023). Die reformierten Regelungen wurden ab 2005 verbindlich, führten bei Lehrkräften und Schülern jedoch teilweise eher zur Verwirrung und in der Öffentlichkeit zu Protesten; mehrere Leitmedien verweigerten sich der Einführung der „neuen Rechtschreibung“.⁷

Allerdings wurden ab 2006 einige Änderungen (z.B. Getrennt- und Zusammenschreibung) wieder zurückgenommen („Reform der Reform“) und etliche Regelungen wurden liberalisiert, d.h. es wurde mehr als eine korrekte Schreibung zugelassen. Vor allem aber begünstigte diese Reform eine Lehr-/Lernkonstellation, bei der die „richtige Schreibung“ nicht immer zweifelsfrei festgelegt war, und damit zu einer Haltung, bei der es „nicht mehr so wichtig“ sei, welche Schreibung als korrekt anzusehen ist.

Durch die Einführung der neuen Rechtschreibregeln wurde demnach zwar vordergründig der Lerngegenstand vereinfacht und modernisiert, jedoch wurde bei Lehrkräften (Vermittlern) und Schülern (Lernern) eine Unsicherheit bezüglich der Eindeutigkeit der Regeln und damit bei etlichen Regeln ein Gefühl der „Beliebigkeit“ erzeugt, das für die Vermittlung und den Erwerb der Rechtschreibregeln abträglich sein dürfte. Die Rechtschreibreform könnte daher indirekt zu einer Verunsicherung der Vermittlungsgrundlagen und zu einer Veränderung der Einstellung gegenüber der Verlässlichkeit der Rechtschreibregeln geführt haben.

In die gleiche Richtung könnten die in den letzten Jahren immer weiter gebräuchlichen „gendergerechten“ Schreibweisen wirken. Zwar hat der Rat für deutsche Rechtschreibung solche Schreibungen mit Sonderzeichen wie Genderstern (*), Unterstrich (⸱), Doppelpunkt (:) oder anderen Zeichen im Wortinneren bislang nicht in das Amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung aufgenommen.⁸ Da diese Schreibungen jedoch vor allem in einflussreichen akademischen Kreisen stärker verwendet werden, könnte dies ebenfalls zur weiteren Verunsicherung der Rechtschreiblerner beitragen.

⁷ Titelseite des Spiegel Nr. 42/1996, 14.10.1996: „Schwachsinn Rechtschreibreform: Rettet die Deutsche Sprache!“

⁸ Rat für deutsche Rechtschreibung, Pressemitteilung „Geschlechtergerechte Schreibung: Erläuterungen, Begründung und Kriterien“ vom 15.12.2023 (<https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-erlaeuterungen-begrueundung-und-kriterien-vom-15-12-2023/>)

- Veränderung in der Methodik des Unterrichts

In den vergangenen Jahren haben sich die Methoden des Rechtschreibunterrichts in Deutschland wiederholt grundsätzlich verändert. Während in den 1980er Jahre noch traditionelle Methoden vorherrschten, bei denen der Fokus auf Regelvermittlung, Wortschatztraining und Diktaten lag, zeichneten sich die 1990er Jahre durch eine Öffnung für neue Konzepte aus, bei denen sowohl analytische Ansätze (d.h. Laut-Buchstaben-Zuordnung) als auch synthetische Ansätze (Ganzwortmethode: Schreiben ganzer Wörter) stärker zum Einsatz kamen. In den 2000er Jahren wurde der sog. Spracherfahrungsansatz beliebt, bei dem das freie, lautorientierte Schreiben betont wurde. Danach sollten Kinder zunächst möglichst selbstständig schreiben, um die alphabetische Strategie zu entwickeln. Fehler wurden als notwendige Entwicklungsstufe betrachtet. Anlauttabellen unterstützten das lautorientierte Schreiben und wurden in vielen Grundschulen eingeführt.

Nachdem die Unterrichtsforschung zeigte, dass kein einzelner Ansatz grundsätzlich überlegen ist, sondern dass der Unterrichtserfolg eher vom Kontext und der Umsetzung abhängt, vor allem von der Kompetenz der Lehrkräfte (vgl. May 2001, Brügelmann & Brinkmann 2019, Hattie 2013, Jambor-Fahlen 2018), werden seit ca. 2010 eher integrierte Ansätze praktiziert, die Elemente aus Regeltraining, Wortschatzübung, freien Schreibphasen und individueller Förderung kombinieren. Dabei wird die ausschließliche Orientierung am freien Schreiben zunehmend kritisch gesehen, da sie zu Unsicherheiten bei der Rechtschreibung führen kann. In vielen Bundesländern wurde wieder mehr Wert auf systematisches Regel- und Strategietraining gelegt.

Generell kann gesagt werden, dass es nicht „*die richtige* Unterrichtsmethode“ gibt, sondern dass der Lehr-Lern-Prozess eine komplexe Interaktion von Lehrenden und Lernenden unter konkreten Umgebungsbedingungen darstellt, bei dem sowohl die Lernvoraussetzungen der Schüler als auch die Lehrkompetenzen der Lehrkräfte entscheidend für den Lernerfolg sind. Konkrete Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Materialien können den Vermittlungsprozess begünstigen oder behindern. Zum Beispiel sollten besonders anspruchsvolle Methoden wie „offener Unterricht“ nur von erfahrenen Lehrkräften bei entsprechend gut vorbereiteten Schülern eingesetzt werden, während dieselben Methoden bei Lehrkräften ohne entsprechende Erfahrungen bzw. bei Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen erhebliche Risiken für die Überforderung der Schüler beinhalten können. Während es für Schülerinnen und Schüler mit guten Lernvoraussetzungen und effektiver häuslicher Unterstützung wenig relevant zu sein scheint, welche Art von Rechtschreibunterricht ihnen angeboten wird, zeigen empirische Studien, dass Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen von klar strukturiertem und stringentem Unterricht mit direkten Instruktionen profitieren, während sie bei offenen Lernformen, bei denen viel selbstbestimmtes Handeln gefordert wird, überfordert werden können (May 2001; Hattie 2014; Bangel & Müller 2018). Da auch nicht alle Lehrkräfte

über umfassende unterrichtliche Erfahrung verfügen und den höheren Aufwand aufbringen können, die offene Lehrmethoden (z.B. Spracherfahrungsansatz, Lesen durch Schreiben) erfordern, sind fibelgestützte Lehrgangsformen und klar vorstrukturierte Rechtschreiblehrgänge in der Regel vorteilhafter für den Lernerfolg (vgl. Einsiedler u.a. 2002; Kuhl 2020).

Jedoch kann nicht angenommen werden, dass die allgemein abgesunkenen Rechtschreibkompetenzen entscheidend durch die eingesetzten Unterrichtsmethoden verursacht wurden. Denn die größten Rückgänge in der durchschnittlichen Kompetenz sind erst in den letzten Jahren zu verzeichnen, in denen überwiegend sog. integrierte Lehrmethoden zum Einsatz kamen. Eher kann davon ausgegangen werden, dass die Wechsel in den Lehrmethoden und die andauernde Diskussion über die (wohl eher: vermeintliche) Untauglichkeit bestimmter Methoden eine Verunsicherung in der Ausbildung und in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte geführt haben.

- Veränderung der Zusammensetzung der Lerngruppen

In den letzten 20 Jahren hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in Deutschland hinsichtlich des Migrationshintergrundes deutlich verändert und ist wesentlich vielfältiger geworden. Lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Jahr 2005 noch bei etwa 27 Prozent, stieg er in den in den folgenden Jahren an allgemein- und berufsbildenden Schulen kontinuierlich bis zum Jahr 2023 laut Mikrozensus auf 42,2 Prozent– mit starken Unterschieden zwischen den Bundesländern. Allerdings lässt sich der Rückgang der durchschnittlichen Rechtschreibkompetenzen nicht einfach mit dem Anwachsen des Anteils der Migranten erklären, denn wie Abbildung 5 zeigt, sinken die durchschnittlichen Kompetenzen der einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schüler sogar noch stärker.

Als belastender Faktor kommt hinzu, dass die Herkunftsländer vielfältiger geworden sind. Neben klassischen Ländern wie der Türkei oder Italien kamen in den letzten Jahren zunehmend Kinder und Jugendliche aus Ländern wie Syrien, Rumänien, Polen und dem Kosovo hinzu, insbesondere durch Fluchtbewegungen und EU-Freizügigkeit. Die Schulen müssen sich demnach nicht nur auf einen steigenden Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einstellen, sondern die Anforderungen aufgrund der diverseren kulturell-sprachlichen Voraussetzungen sind ebenfalls gewachsen.

In einigen Städten und Wohnbezirken macht den Schulen neben der Migration durch Zuwanderung auch die Veränderung der soziokulturellen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu schaffen. Vor allem in Großstädten gibt es eine zunehmende soziale Segregation, indem sozial besser gestellte Familien, die ihre Kinder wirksam unterstützen können, sich vor allem in bestimmten Wohnvierteln zusammenfinden, während in benachteiligten Vierteln immer mehr Schülerinnen und Schüler einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Ein weiterer Faktor ist

die gesellschaftliche Forderung nach Integration von Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, wodurch sich die Heterogenität weiter erhöht.

Insgesamt unterscheidet sich die heutige Schülerschaft deutlich hinsichtlich soziokultureller und sprachlicher Heterogenität von der Schülerschaft in vergangenen Jahren und damit sind die pädagogischen und didaktischen Anforderungen an die deutschen Schulen enorm gewachsen.

- Veränderung im Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler

Das schulische Lernverhalten hat sich in den letzten Jahrzehnten spürbar verändert, beeinflusst durch gesellschaftliche, technologische und bildungspolitische Veränderungen. Aufgrund der kontinuierlichen Ausdifferenzierung der sozialen, sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist das Lernverhalten insgesamt vielfältiger geworden und Lehrkräfte müssen stärker auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Auch infolge von regelmäßigen Leistungsmessungen und der Zubilligung von Ansprüchen auf zusätzliche Lernförderung bei Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Förderbedarfen (z.B. LRS, Legasthenie) kommt es zu stärkerer Differenzierung und Individualisierung im Unterricht und einer Verpflichtung der Schulen zur Bereitstellung zusätzlicher Fördermaßnahmen.

Nicht nur der Unterricht hat sich von frontalem, lehrerzentriertem Lernen hin zu offeneren, schülerzentrierten und kooperativen Lernformen verändert, sodass selbständiges und projektorientiertes Arbeiten häufiger geworden ist. Auch digitale Medien und Lernplattformen spielen heute eine viel größere Rolle im Lernalltag der Schülerinnen und Schüler als noch vor Jahren. Das Lernen findet damit zunehmend auch außerhalb des Klassenzimmers und digital statt.

Die ausgiebige Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke beeinflusst ihrerseits das Lernverhalten, indem z.B. Konzentrationsspannen teilweise kürzer sind, Multitasking verbreiteter ist und die Informationsbeschaffung oft online erfolgt. Gleichzeitig ist die außerschulische Lesezeit in vielen Familien zugunsten der Nutzung digitaler Konsumangebote zurückgegangen, was sich ebenfalls auf die Lerngewohnheiten auswirkt. Hier zeigen sich verstärkt die Einflüsse des sozialen Hintergrundes und der Bildungsnähe der Familie sowie der Zugang zu unterstützenden Ressourcen. Für die Schulen sind damit die Herausforderungen gewachsen, auf diese Vielfalt der Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen (vgl. Fölling-Albers 2015).

- Veränderung der Unterrichts- bzw. Lernzeit

Die wichtigste Größe zur Beeinflussung der Lernergebnisse ist die produktiv angewendete Lernzeit („time on task“), d.h. wie lange sich jemand aufmerksam mit einem Lerngegenstand

beschäftigt. Lesen und Schreiben finden nicht nur in der Schule statt, jedoch ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des schulischen Lernens das Ausmaß des Unterrichts.

Da die Stundentafeln und die Ausstattung der Schulen Sache der Bundesländer sind, ist ein Vergleich nicht ohne weiteres möglich. Jedoch kann generell gesagt werden, dass sich die Schüler-Lehrer-Relation in den letzten Jahren geringfügig verbessert hat, d.h. es gibt etwas mehr Lehrkräfte pro Schüler.⁹ Die Stundentafeln für das Fach Deutsch sind in den letzten Jahrzehnten weitgehend stabil geblieben. Durch die Einführung von Ganztagschulen und neue Förderkonzepte (z.B. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund) kam es teilweise zu einer Erhöhung der Deutschstunden, insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Jedoch ist die Anzahl der fachgerecht geleisteten Unterrichtsstunden aufgrund des gestiegenen Lehrermangels und des damit verbundenen Unterrichtsausfalls eher gesunken.¹⁰ Der Personalmangel wird von Lehrkräften als eine der zentralen Herausforderungen im Schulalltag wahrgenommen. Dies betrifft besonders Schulen mit hoher Heterogenität und vielen Schülern mit Förderbedarf oder geringen Sprachkenntnissen. Zudem ist die effektive Lernzeit in der Schule laut Expertenmeinung und Verbänden tendenziell gesunken, auch weil immer mehr außerunterrichtliche Aufgaben und Störungen die eigentliche Lernzeit verkürzen (Anders 2023).

Über die Menge und Dauer des Schreibens außerhalb der Schule gibt es keine verlässlichen Zahlen. Die Menge und Art des Schreibens außerhalb der Schule hängt stark vom sozialen und familiären Hintergrund ab. Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien schreiben häufiger auch längere Texte und nutzen vielfältigere Schreibansätze. Mit der Verbreitung von Smartphones und sozialen Medien hat die Menge an schriftlicher Kommunikation unter Jugendlichen zugenommen. Allerdings schreiben Jugendliche heute mehr Kurznachrichten, Chats, Social-Media-Posts und Kommentare, während das Schreiben längerer, zusammenhängender Texte in normgerechter Form (z.B. Briefe, Aufsätze, Tagebuch) außerhalb der Schule zurückgegangen ist. Die Schreibpraxis verlagert sich auf kurze, oft fragmentarische Textformen. Während also die Menge des Schreibens insgesamt (vor allem digital und informell) gestiegen ist, hat die Qualität des Schreibens im Sinne schulischer, normierter Texte nachgelassen – das betrifft natürlich auch v.a. die Orthografie.

⁹ Siehe Kultusminister-Konferenz (2025): Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2014-2023. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-innen-klassen-lehrkraefte-und-absolvierende.html>.

¹⁰ Laut einer aktuellen Erhebung des NRW-Bildungsministeriums fielen im Schuljahr 2023/24 knapp 5 Prozent der Unterrichtsstunden ersatzlos aus, ca. 10 Prozent wurden als Vertretungsunterricht (also mit fremden Lehrkräften) gegeben; regulärer Unterricht nach Stundenplan fand in 77,5 Prozent der vorgesehenen Schulstunden statt; d.h., dass fast ein Viertel der Unterrichtsstunden nicht nach der Stundentafel gegeben wurde. (<https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/schulministerium-legt-detaillierte-unterrichtsstatistik-fuer-schuljahr-2023/2024-vor>)

Der Erwerb des Rechtschreibens ist eng mit der Tätigkeit des Lesens verbunden: Wer nicht liest, kann die Tiefenstruktur der Orthografie nicht erfassen und komplexere Regelungen nicht korrekt anwenden. Deshalb sind die über das Leseverhalten vorliegenden Zahlen aufschlussreich. Danach ist laut IGLU 2021 die Lesezeit im Unterricht bei Viertklässlern mit durchschnittlich 141 Minuten pro Woche annähernd gleich geblieben, jedoch hat die Lesemotivation im 20-Jahres-Trend abgenommen: Der Anteil der Kinder, die gern lesen, ist von 76 % im Jahr 2001 auf 69,9 % im Jahr 2021 gesunken. 63 Prozent der Schülerinnen und Schüler lesen mindestens eine halbe Stunde täglich in ihrer Freizeit – das ist im internationalen Vergleich zwar noch hoch, aber der Trend zeigt auch hier eine Abnahme. Im gleichen Zeitraum ist die Lesekompetenz deutlich zurückgegangen, was auf eine geringere Lesezeit und weniger Übung hindeutet (McElvany u.a. 2023).

- Veränderung der Einstellung zur Rechtschreibkompetenz

Für die Lernenden ist die Einstellung, die sie selbst und ihre Bezugspersonen zur Nützlichkeit und Wichtigkeit der Rechtschreibkompetenz haben, von zentraler Bedeutung für ihre Lernmotivation. Obwohl es keine umfassenden Langzeitstudien gibt, die systematisch die Einstellungen zur Rechtschreibfähigkeit bei Lehrkräften, Eltern, Schülern und in der Öffentlichkeit über längere Zeit hinweg vergleichen, gibt es doch deutliche Trends hinsichtlich der Auffassungen zur Bedeutung der Rechtschreibkompetenzen, die auf eine Abwertung ihrer Wichtigkeit hindeuten.

Unter den Lehrkräften verstärkt sich zum einen die pädagogisch-didaktisch motivierte Tendenz, die Bewertung von Rechtschreibleistungen differenzierter und weniger formal (z.B. Wegfall des Fehlerquotienten) zu gestalten, indem qualitative Rückmeldungen und individuelle Förderung anstelle von bloßem Fehlerzählen gefordert werden. Gleichzeitig zeigen sich auch Zweifel an der praktischen Bedeutung der Rechtschreibsicherheit, die angesichts digitaler Korrekturhilfen als weniger wichtig angesehen wird.¹¹

Bei den Eltern, die durch ihre Wertschätzung der Rechtschreibung und ihr Unterstützungsverhalten einen erheblichen Einfluss auf die Rechtschreibleistungen ihrer Kinder haben, gibt es große Unterschiede in der Erwartungshaltung. Eltern mit höherer Bildung messen der Rechtschreibung meist einen höheren Stellenwert bei, sie unterstützen und fordern ihre Kinder stärker beim Rechtschreiblernen.

¹¹ Sogar von einflussreichen Politikern (wie dem baden-württembergischen Ministerpräsidenten Kretschmann) werden Zweifel geäußert, dass eine sichere Rechtschreibung heutzutage noch wichtig sei. Vgl. NEWS4TEACHERS 11.4.2024: Bundesland streicht "Fehlerquotienten" – und löst damit bundesweite Debatte um den Wert der Rechtschreibung aus (<https://www.news4teachers.de/2024/04/bundesland-streicht-sogenannten-fehlerquotienten-und-loest-damit-bundesweite-debatte-um-den-wert-der-rechtschreibung-aus/>).

Für die Schüler hat sich die Motivation zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz in den vergangenen Jahren in zweierlei Hinsicht verändert: Einerseits werden sie durch Lehrpläne und Richtlinien zunehmend in ihrer Eigenverantwortung gestärkt, indem sie z.B. „Fehlerquellen selbständig entdecken und eine selbstverantwortliche Haltung bei der Fehlerberichtigung entwickeln sollen.“¹² Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass die Motivation, sich mit Rechtschreibung intensiv auseinanderzusetzen, bei vielen Schülern abgenommen hat, insbesondere weil digitale Medien und Korrekturhilfen die Notwendigkeit zur Kompetenzsteigerung subjektiv verringern.

Insgesamt hat sich die gesellschaftliche Debatte um Rechtschreibung verändert. Während früher die Rechtschreibung als zentrale Kulturtechnik nahezu unumstritten war, gibt es heute eine größere Bandbreite an Meinungen – von einer Selbstverständlichkeit hin zu einer kontroversen Diskussion. Dies trägt sicher nicht zur Steigerung der Lernanstrengungen bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bei.

5 Resümee

Anhand der seit 2009 anfallenden HSP-Daten konnte gezeigt werden, dass die Rechtschreibkompetenzen in allen Klassenstufen sinken und dass die negative Tendenz insbesondere in der Sekundarstufe und dort wiederum am stärksten im Gymnasium festzustellen ist. Der Rückgang der Rechtschreibkompetenzen findet auf breiter Front statt – bei Jungen und Mädchen, in Großstädten und in den übrigen Regionen, bei einsprachig deutschen Kindern und Jugendlichen und bei Migranten. Das heißt, es handelt sich um ein allgemeines Bildungsproblem, das sich in der jüngsten Zeit noch mehr verstärkt.

Es wurden einige Faktoren angeführt, die wahrscheinlich mit der Abnahme der Rechtschreibkompetenzen in Zusammenhang stehen. Dazu gehören individuelle Bedingungen (v.a. kognitive Fähigkeiten, Arbeits- und Lernverhalten), familiäre Umgebungsbedingungen (z.B. Anregungsniveau, häusliche Unterstützung) sowie schulische und gesellschaftliche Bedingungen (z.B. Unterrichtsqualität, Lehrerkompetenz, allgemeine Wertschätzung des Kompetenzerwerbs). Allerdings ist es kaum möglich, das Gewicht der einzelnen Faktoren für die Veränderung empirisch zuverlässig zu bestimmen, da sie in komplexer Weise ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen.¹³

Drei Problembereiche können hervorgehoben werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen gravierenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler haben.

1. Es gibt eine Verunsicherung in der Gesellschaft, der Schule und in den Familien darüber, welche Bedeutung der Lerngegenstand Rechtschreibung hat und welche Min-

¹² Bayerische Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.). (2000): Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, Teil I. München: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, S. 245.

¹³ Vgl. Brügelmann & Brinkmann 2019, Jaeuthe et al. 2021, Lauth et al. 2014.

destkompetenz als gesellschaftliches Standardziel für alle Lernenden gesetzt werden soll.

2. Es gibt eine Verunsicherung unter den Lehrenden hinsichtlich der Art und Weise, wie der Rechtschreibunterricht didaktisch-methodisch gestaltet werden und welchen Stellenwert er im Rahmen der Schule haben soll. Viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe, die nicht ausreichend kompetent rechtschreiben können, finden zu wenig systematische Unterstützung.
3. Die Schulen sind für eine Wende hin zur Verbesserung des Unterrichts für alle und zur Vermehrung des Förderangebots für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler unter den schwieriger werdenden Umgebungsbedingungen zu schwach ausgestattet. Das gilt wohl auch für Kitas.

Wenn es nicht gelingt, auf allen drei Problemfeldern deutliche Klärungen bzw. Verbesserungen zu bewerkstelligen, könnte der allgemeine Rückgang der Rechtschreibkompetenzen anhalten oder sich sogar noch beschleunigen. Verlierer wären dann insbesondere jene Schülerinnen und Schüler, die stärker auf die schulische Unterrichtung und Förderung angewiesen sind, weil sie von ihren Familien weniger unterstützt werden können. Denn Rechtschreibkompetenz wird auch in Zukunft nicht nur ein wichtiges Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe bleiben. Vor allem ist der Erwerb einer umfassenden Rechtschreibkompetenz nicht ohne aktive Auseinandersetzung mit der Struktur der eigenen Sprache möglich, indem die Lernenden ihre eigene Sprache zum bewussten Gegenstand ihrer Untersuchung machen. Schrifterwerb bedeutet demnach einen sekundären Spracherwerb auf höherer Ebene (Wygotski, 1964). Der anhaltende Rückgang dieser Kompetenz in Teilen der Schülerschaft würde daher gleichzeitig einen Verlust an allgemeiner Sprachkompetenz der Gesellschaft anzeigen.

Literaturangaben

Anders, F. (2023). Internationale IGLU-Studie – die wichtigsten Ergebnisse. Deutsches Schulportal (<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iglu-studie-lesekompetenz-der-viertklaessler-verschlechtert-sich-deutlich/>).

Bangel, M. & Müller, A. (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 23 (2018) 45, S. 29-49.

Birkel, P. & Stammel, C. (2008). Die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit von Schülern der Grund- und Hauptschule aus der Sicht einer Neueichung des WRT. In: Schneider, W. et al. (Hrsg.): Diagnostik von Rechtschreibleistungen und -kompetenz. Jahrbuch pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Tests und Trends. Band 6. Göttingen: Hogrefe. S. 61 – 92.

Birkel, P., Berwanger, D. & Stammel, C. (o.J., 2024). Rechtschreibfähigkeit von Grundschulkindern im diachronen Vergleich dreier Eichungen des WRT 2+

(<https://www.researchgate.net/publication/389848653>).

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2019). Empirische Studien zum Umgang mit Rechtschreibfehlern und die Bedeutung konkreter Befunde für den Rechtschreibunterricht. 2019

(urn:nbn:de:0111-pedocs-177209).

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, New York: Erlbaum.

Dittrich, M. (2023). 25 Jahre Rechtschreibreform – Als der Kaiser zum „Keiser“ werden sollte.

Deutschlandfunk 31.07.2023. (<https://www.deutschlandfunk.de/rechtschreibreform-deutsche-sprache-100.html>)

Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, S. 194-209.

Fölling-Albers, M. (2015). Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder?

(<https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/entwicklung/jugendliche/schulkin-der/WiereagiertdieSchuleaufveraenderteLebensweltenderKinder.php>)

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

Hüttis-Graff, P. & Wirsching, D. (2018). Anfänge des Rechtschreiblernens 1994 und 2014 - Ergebnisse einer diachronen Longitudinalstudie in Hamburg . Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 23 (2018) 45, S. 50-73.

Jambor-Fahlen, S. (2018). Lesen und Schreiben in der Grundschule – Faktencheck. Köln:

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck_Lesen_und_Schreiben_in_der_Grundschule.pdf).

Jaeuthe, J., Lenkeit, J., Bosse, S., Bogda, K. & Spörer, N. (2021). Die Bedeutsamkeit individueller Merkmale für die Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 52, No. 1-2

(<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000223>).

Lauth, G.W., Hammes-Schmitz, E. & Lebens, M. (2014). Eine empirische Bedingungsanalyse von Lernstörungen. Empirische Sonderpädagogik, Nr. 4, S. 350-364.

Kuhl, T. (2020). Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: Springer.

- May, P. (2001). Lernförderlicher Unterricht Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- May, P., Vieluf, U. & Malitzky, V. (2022). HSP 1–10, Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Stuttgart: Klett.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A.; Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T.C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K.A. (Hrsg.) (2023). IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Steinig, W. & Betzel, D. (2014). Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewnia, A. & Witt, A. (Hrsg.). Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. IDS Jahrbuch 2013. Berlin u. a.: De Gruyter. S. 353 – 371.
- Wygotski, L. (1964). Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag

Autor:
Dr. Peter May
Sartoriusstr. 17
20257 Hamburg
post@peter-may.de
www.peter-may.de

September 2025