

Inhalt

	Seite
Über Irrtümer im Allgemeinen	7
1. Irrtum: Rechtschreiben lernt man durch das Lesen	11
2. Irrtum: Früher konnten die Schüler besser rechtschreiben als heute (leider kein Irrtum)	21
3. Irrtum: Mit dem ABC schreiben wir die Laute unserer Sprache	35
4. Irrtum: Die Unterrichtsmaterialien sind geprüft und korrekt	49
5. Irrtum: Alle können die Rechtschreibregeln (nur ich nicht)	63
6. Irrtum: Rechtschreiben lernt man durch Diktate	75
7. Irrtum: Je früher, desto besser	83
8. Irrtum: Jeder, der rechtschreiben kann, kann es auch unterrichten	91
9. Irrtum: LRS/Legasthenie gibt es – LRS/Legasthenie gibt es nicht	101
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	109
Literaturverzeichnis	111
Sachregister und Abkürzungen	123

1. Irrtum

Rechtschreiben lernt man durch das Lesen

Deutschland als Export-Vizeweltmeister und die Qualität des Bildungswesens – Untersuchungen zur Rechtschreibkompetenz und -leistung von Schülerinnen und Schülern (PISA, DESI, Länder- und andere Vergleiche) – Handwerks-, Industrie- und Handelskammern klagen über mangelhafte Rechtschreibleistungen – Schwache Rechtschreiber werden im Verlauf ihrer Schulzeit schwächer

...

Handwerks-, Industrie- und Handelskammern klagen

Handwerks-, Industrie- und Handelskammern weisen seit Jahren auf „nicht ausbildungsfähige“ Schulabgänger mit großen Schwächen im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen hin. Schüler, Auszubildende und Studierende **sollen orthographisch kompetent sein**. Nur, **woher soll das kommen?**

Vielleicht wäre es für die Kammern, Verbände und Organisationen interessant zu wissen, dass die Schriftsprachvermittlung ein absolut stiefmütterliches Dasein im Hochschulbereich fristet. Rechtschreiben wird nach allgemeiner Sicht als **Subdomäne** dem Schreiben zugeordnet (Bildungsstandards für den Primarbereich s. Granzer, Böhme & Köller 2008, S. 12; vgl. auch die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, KMK 2004; vgl. Hertel u. a. 2010, S. 135 f.).

Domänen wie Lesen oder Schreiben sind wichtig, **Subdomänen** (wie die Rechtschreibung) sind eher **unwichtig und natürlich untergeordnet**. Zwar wird in Schule und Ausbildung die Rechtschreibung ausdrücklich ab- und nachgefragt; sie muss beherrscht werden. Aber woher und wie? Dafür ist niemand (höchstens ein gewisser Herr *Schrubbelbachs*) zuständig. Wie sieht es an den Hochschulen im Bereich Rechtschreibdidaktik aus: **Substandard!** Leider!

Innerhalb des lehrerausbildenden Studiums ist der **sprachdidaktische Teil** in der Regel im Fach **Germanistik** angesiedelt. Hier findet er aber oftmals keinen Platz, oder es gibt nur eine kleine Nische, die durch Lehraufträge und Überlaststellen aufgefüllt wird (Motto: *Das kann noch schnell mitübernommen werden. Das geht schon mal so*). Professuren mit dem **Schwerpunkt Orthographie-Erwerb sind reine Mangelware**. Gymnasiallehrer absolvieren beispielsweise in ihrem Studium kein einziges Seminar zum Rechtschreiberwerb, von LRS/Legasthenie-Seminaren ganz zu schweigen.

Es gibt lehrerausbildende Universitäten, die **keine (!) Professur** für die „Subdomäne“ Rechtschreiberwerb vorsehen. Sie liegen bezeichnenderweise **nicht** in den Bundesländern, die am besten in den Ländervergleichs-Untersuchungen abschneiden. Andersherum formuliert: Ich vermute einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Abschneiden der Bundesländer in den Vergleichsuntersuchungen (Bereich Rechtschreiben) und der Zahl der qualifiziert besetzten Sprachdidaktik-Professuren.

Vielleicht könnte einmal eine **sinnvolle Neuformulierung der Studieninhalte** stattfinden? Ich bin sicher, dass jeder ausgegebene Euro ein Vielfaches von den später zu finanzierenden Förder-, Therapie- und anderen Maßnahmen einsparen würde.

Schwache Rechtschreiber werden im Verlauf ihrer Schulzeit schwächer

Hier möchte ich auf einen „Unterirrtum“ eingehen. Dieser lautet: Die **Rechtschreibleistungen der Schüler werden im Verlauf ihrer Schulzeit, also von Klasse zu Klasse, immer besser**. Das stimmt in dieser Form für **rechtschreibschwache Schüler** so **nicht**. Insgesamt muss ich vorab einräumen, dass hier weitere Untersuchungen notwendig sind. Ich kann nur ein Mini-Mosaik einzelner Studien vorweisen, die diesen Irrtum ansatzweise widerlegen können.

Aus eigenen (noch unveröffentlichten) Untersuchungen mit der **Oldenburger Fehleranalyse** haben wir Hinweise auf **negativ verlaufende Lernentwicklungen** erhalten. Das heißt, wir haben über eine

„historische“ (= rückläufige) Analyse der Texte rechtschreibschwacher Schüler festgestellt, dass sie ohne professionelle Förderung oder Therapie im Verlauf ihrer Schulzeit **größere** orthographische Probleme entwickeln. Konkret bedeutet das z. B., dass ein Schüler in der vierten Klasse durchschnittlich 40 Rechtschreibfehler auf 100 Wörter schreibt, in der sechsten Klasse sind es aber schon 60 Fehler. Diese Negativentwicklung stützt die Einschätzung von Löffler, Meyer-Schepers & Lischeid (2007, S. 275), dass sich Schüler eine Art „**Fehlervirus**“ einfangen, der zu einem „**Rechtschreibkollaps**“ führen kann. Hierzu müsste verstärkt weiter geforscht werden.

Schrift und Sprache: Wie sich unsere Vorfahren abgequält haben – Standardlautung und Standardschreibung – Über das deutsche Laut- und Zeicheninventar – Ohne sie geht es nicht: Basis- und Orthographeme

... für uns dagegen ist die Befreiung vom Buchstaben ein erster Schritt zur Wahrheit; denn das Studium der Laute selbst liefert uns das Hilfsmittel, das wir suchen.
Ferdinand de Saussure (1916/2001, S. 38)

Schrift und Sprache: Wie sich unsere Vorfahren abgequält haben
Unsere **Schrift**, wie sie unsere Vorfahren aus der lateinischen Schrift abgeleitet haben, bietet nicht die allerbesten Voraussetzungen, um die unterschiedlichen Laute unserer **Sprache** zu schreiben. Allgemein erwartet man von einer Alphabetschrift, dass sie für jeden systematischen Sprachlaut ein Schriftzeichen bereitstellt. Dieses ist aber im Verhältnis zwischen der lateinischen Schrift und der deutschen Sprache **nicht** der Fall.

Den **rund 40 Phonemen** (Standardlauten) der deutschen Sprache (siehe Seite 41) stehen nur etwa **26 oder** mit *ä, ö, ü* und *ß* **30 Buchstaben des lateinischen Alphabets** gegenüber. Allerdings trägt auch dieses Zahlenverhältnis. Denn einerseits waren *w, ä, ö, ü, ß, j* und *v* oder *u* nicht im lateinischen Alphabet enthalten (siehe Abbildung 7), andererseits werden einige lateinische Buchstaben gar nicht für die Schreibung des Deutschen benötigt wie *v* und *q* und eigentlich auch *c*, weil es hier keine entsprechenden Laute gibt.

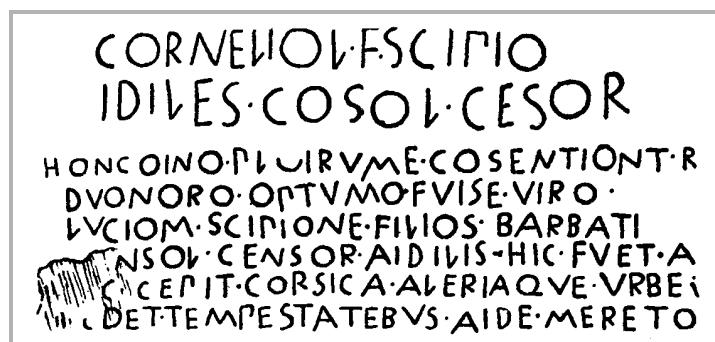


Abbildung 7: Grabinschrift aus dem 3. Jh. n. Chr. (in: Jensen 1969, S. 517)

Wie sich unsere Vorfahren herumgequält haben, mit den Buchstaben der lateinischen Schrift diese germanische Sprache zu schreiben, die wir in der Frühstufe noch Fränkisch und später dann Deutsch nennen, zeigen viele alte Texte wie die Übersetzung der lateinischen Monatsnamen in deutsche bzw. fränkische Bezeichnungen vor rund 1.200 Jahren. In der zweiten Zeile der Abbildung 8 wird übersetzt:

<i>Ianuarium</i>	<i>uuintar manoth</i>
= <i>Januar</i>	<i>Wintermonat</i>

Hier fehlt noch das *w*, um *Winter* zu schreiben, man nimmt ein doppeltes *u* dafür. Die englische Bezeichnung *double-u* für den Buchstaben *w* erinnert noch heute an diese Lösung: *uu = w*.

Die **lateinische Schrift** ist aus der **griechischen** abgeleitet. Die alten Griechen haben die phönizischen Buchstaben für ihre Sprache angepasst oder anpassen lassen. Wir wissen nicht, ob es Griechen oder Phönizier waren, die diese Arbeit geleistet haben. Letztlich benutzen wir also die **phönizischen Buchstaben** in abgewandelter Form (siehe Abbildung 9).

Inhaltlich richtig sollte es schon sein: Buchstaben-, Anlauttabellen und die meist fehlende Berücksichtigung von Häufigkeiten – Didaktisch und lernpsychologisch richtig sollte es auch sein: keine Ranschburgsche Hemmung oder verwirrende Rätsel

Langvokale	/a:/	/e:/	-	/i:/	/o:/	/u:/	/ɛ:/	/y:/	/ø:/	/aʊ/	/aɪ/	/ɔʏ/
Kurzvokale	/a/	-	/ə/	/ɪ/	/ɔ/	/ʊ/	/ɛ/	/ʏ/	/œ/	-	-	-

Tabelle 8: Die Systematik der Vokale des Deutschen: Langvokale (mit den Diphthongen au, ei, eu) und Kurzvokale

Didaktisch und lernpsychologisch richtig sollte es auch sein: keine Ranschburgsche Hemmung oder verwirrende Rätsel

Von Paul Ranschburg (1905) können wir etwas Wichtiges lernen, nämlich, was eine **Ranschburgsche oder Ähnlichkeits-Hemmung** ist. Damit werden Gedächtnis-, Speicher- oder Lernprobleme bezeichnet, die aufgrund ähnlicher (Lern-) Inhalte entstehen. Erinnern Sie sich an den gezeichneten Turm (s. Umschlag und Vorwort) mit dem Wortspiel: *Ihre Türme – Irrtum – Ihr Turm?* Wenn Sie diese Zeile einige Male lesen, dann wissen Sie, was eine Ranschburgsche Hemmung ist. Man ist irritiert und kann leicht etwas verwechseln.

Warum ist das Wissen um diese Lernhemmung so wichtig? Nun, man kann vermuten – wissenschaftliche Untersuchungen gibt es meines Erachtens keine -, dass die sog. **Ranschburgsche Hemmung** in Bezug auf die **Buchstabenvermittlung** für manche Lerner enorm negative Auswirkungen hat. Über Jahre hin hören Kleinkinder explizit oder implizit etwas über die Buchstaben. Diese **Buchstabenorientierung** wirkt sich vermutlich für die, die **nicht** zu den Schnelllernern gehören, lernhemmend aus. Die anderen Kinder können, wie oben erwähnt, Falschinformationen unbewusst ausblenden. Über viele OLFAs (Oldenburger Fehleranalysen) haben wir deutli-

che Hinweise auf diese „**buchstabenbasierte Hemmung**“ erhalten (auch über eine besondere Schreibweise der Vornamen der Kinder, vgl. a. Treiman 1993; Herné 2004). Weitere Forschungen sind nötig.

Erstinformationen, die falsch sind und auch noch häufig wiederholt werden, sind schlichtweg katastrophal.

Viele Argumente gegen Diktate – Zum *Scharden von *Dicktarden – Ungerecht und ungenau – Kein orthographischer Leckerbissen: die Radieschencreme

Schon mit dem Wort *Diktat* fängt der Stress für viele Schüler an:

*Dicktat?

*Diktard?

Diktat?

*Diktart?

Zum *Scharden von *Dicktarden

Diktate verbreiten bei denen, die Rechtschreibprobleme haben, puren **Stress**. In der Regel werden sie als reine Strafarbeit empfunden (siehe Abbildung 21). Nur die Schüler, die in der Rechtschreibung keine Probleme haben und eine sehr gute Note erwarten, mögen Diktate.

Was Logopädinnen lernen, nicht aber LehrerInnen: die korrekte Lautgliederung (Standardlautung) - Resultate unprofessionellen Unterrichts: Kinder verlernen die Vokaldifferenzierung – Schwachstellen in der fachdidaktischen Lehrerausbildung – Schrubbelbachs und die Schrubbelbachsisierung

Was Logopädinnen lernen, nicht aber LehrerInnen: die korrekte Lautgliederung (Standardlautung)

Der Mangel an Professionalität äußert sich primär im **Bereich der Vokale** und besonders in der fehlenden Beachtung der **Kurzvokale**.

**Noch heutzutage kann man in Sprachbüchern lesen,
dass es in unserer Sprache nur fünf Vokale gäbe,
nämlich
a, e, i, o und u!**

Tatsächlich haben wir im Deutschen 16 Einzelvokale plus 3 Diphthonge, also **19 Vokale**, wie man in jeder ausführlichen Grammatik, in jedem Aussprachewörterbuch oder in jeder Veröffentlichung zur Phonologie des Deutschen nachlesen kann (siehe oben die Tabellen 6 bis 8).

Wenn also jemand behauptet, unsere Sprache verfüge nur über die **fünf Vokale** a, e, i, o und u, so ist das falsch. Diese **Simplifizierung** bringt – mindestens für 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler – ernste **Probleme für den Rechtschreiberwerb** mit sich. Warum? Weil sie die 19 Vokale, die bestimmte Auswirkungen auf die Rechtschreibung haben, benötigen.

Resultate unprofessionellen Unterrichts: Kinder verlernen die Vokaldifferenzierung

In einer empirischen Untersuchung zur Lautgliederung im ersten Schuljahr (vgl. Jansen & Thomé 1998, folgende Tabelle 9) zeigte sich, dass im Verlauf der ersten Klasse die Fähigkeit, den in den Wörtern *Ente*, *Elf* und *Äste* enthaltenen gleichen Anfangslaut /ɛ/ korrekt zu bezeichnen, zugunsten eines lang gesprochenen /e:/-Lautes stetig

abnimmt. Am Anfang des 1. Schuljahres benennen nur rund ein Viertel der untersuchten 66 Schüler den Anfangslaut der drei Wörter fälschlich mit langem /e:/, am Ende des Schuljahres sind es schon drei Viertel der Schüler! Das bedeutet, dass offenbar **als Folge des Unterrichts** eine schon vorhandene sprachliche Differenzierungsfähigkeit zwischen kurzen und langen Vokalen verschüttet wurde! Die Kinder verwenden **vorwiegend die Buchstabennamen für Vokale**, die sie ja ohne Alternativen immer genannt bekommen!

Prozentuale Anteile der Antworten bei der Anlautbestimmung für drei Testwörter zu vier Testzeitpunkten					
Wort	Antwort	Unterrichtswoche			
		10	19	29	38
Äste	/ɛ/	12.7	18.8	3.2	0.0
	/ɛ:/	15.9	32.8	39.7	24.2
	/e:/	22.2	31.3	49.2	62.9
	anderes	49.2	17.1	7.9	12.9
Ente	/ɛ/	9.5	9.4	1.6	0.0
	/ɛ:/	20.6	40.6	31.7	18.0
	/e:/	30.2	37.5	57.1	75.4
	anderes	39.7	12.5	9.6	6.6
Elf	/ɛ/	12.7	15.6	1.6	0.0
	/ɛ:/	22.2	26.6	30.2	16.4
	/e:/	22.2	34.4	65.1	75.4
	anderes	42.9	23.4	3.1	8.2

Tabelle 9: *Das allmähliche Verschwinden des Kurzvokals in den ersten Unterrichtsmonaten (n = 66 Schüler) (in: Jansen & Thomé 1998, S. 23)*

Fehler im Unterricht entstehen – wie wir gesehen haben – häufig durch unsachgemäßes Gliedern sprachlicher Einheiten. Die Überprüfung lautlicher Fähigkeiten, die eine notwendige Grundlage für das Lesen und Schreiben bilden, bedarf einer soliden Professionalität auf Seiten der **Lehrkräfte**, denn ein großer Teil der Schüler, die

unter ernststen Rechtschreibproblemen leiden, hätte wahrscheinlich durch einen **professionellen Deutschunterricht** eine gute Rechtschreibfähigkeit entwickeln können!

In einer Reportage über Analphabeten in Deutschland wird über die schulische Situation berichtet: „**Der Schüler XY hat leider nie richtig schreiben gelernt. Im Unterricht war dazu keine Zeit, da immer die Sachthemen aus anderen Fächern im Vordergrund standen.**“ Wie traurig ist das eigentlich?!