

Günther Thomé

Abc und andere
IRRÜMER über
ORTHOGRAPHIE
RECHTSCHREIBEN
LRS/LEGASTHENIE

Mit 39 Abbildungen, 13 Tabellen

6., aktualisierte Auflage



INHALT

	Seite
Über Irrtümer im Allgemeinen	7
1. Irrtum: Rechtschreiben lernt man durch das Lesen	11
2. Irrtum: Früher konnten die Schüler besser recht- schreiben als heute (leider kein Irrtum)	22
3. Irrtum: Mit dem Abc schreiben wir die Laute unserer Sprache	39
4. Irrtum: Die Unterrichtsmaterialien sind geprüft und korrekt	59
5. Irrtum: Alle können die Rechtschreibregeln (nur ich nicht)	78
6. Irrtum: Rechtschreiben lernt man durch Diktate	92
7. Irrtum: Je früher, desto besser	100
8. Irrtum: Jeder, der rechtschreiben kann, kann es auch unterrichten	108
9. Irrtum: LRS/Legasthenie gibt es – LRS/Legasthenie gibt es nicht	119
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	128
Literaturverzeichnis	131
Sach- und Irrtümerregister	155

Phönizisch →	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄
Griechisch →	Α	Ε	Ι	Ο	Υ
Lateinisch →	A	E	I	O	V
Lateinisch für die deutsche Sprache →	A	E	I	O	U (v, w)

Abb. 10: Ableitung unserer Buchstaben aus phönizischen Schriftzeichen

Standardlautung und Standardschreibung

Die deutsche Standardsprache gebraucht zur Bildung ihrer Wörter **16 Einzelvokale, 3 Diphthonge** (*au, ei, eu*) und diverse Konsonanten (s. Tabelle 6, S. 46). Für die 16 Einzelvokale stellt unsere Schrift keine 16 Zeichen zur Verfügung. Der Mangel an Vokalzeichen wird besonders deutlich bei der Schreibung des sehr häufigen Schwa-Lautes, das ist der Vokal, den man z. B. am Ende der Wörter *meine* oder *Blume* uvam. spricht. Dieses **Schwa** (/ə/) ist für die meisten Menschen **eine große Unbekannte**. Das Schwa wird nämlich fast immer unterschlagen und vernachlässigt, obwohl es der **häufigste Vokal** im Deutschen ist. In diesem kurzen Satz sind alle Schriftzeichen für den Schwa-Laut durch Grunddruck einmal hervorgehoben.

Wie Sie sehen, gibt es den Schwa-Laut fast in jedem zweiten Wort.

Lesen Sie einmal das Schwa als langes e (/e:/). **So verkehrt** wird es nämlich den Kindern beigebracht: *In dieseem kurzeeen ...!* Bitte unterstreichen Sie nun in den nächsten Sätzen alle Schriftzeichen, die für das Schwa stehen.

Wir glauben, dass Ihnen das Unterstreichen der Schwa-Laute schon ziemlich gut gelingen wird. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit haben Sie bestimmt keine großen Probleme mehr und Sie können alle Schwa-Laute finden.

Einige oder viele von Ihnen kennen vielleicht eine **Fruchtjoghurt-Sorte** mit magnetischen Sammelbuchstaben im Deckel, die man zu Hause an die Kühlschranktür heften kann. So sollen sich schon kleine Kinder mit Hilfe der drolligen Buchstabenfiguren die Teile unseres Alphabets einprägen. Beispielsweise gibt es:

- ein **Y** mit einem **Yak** und
- ein **I** mit einem **Igel**.

Ich finde an anderer Stelle – nämlich in einer sogenannten Buchstaben-Anlauttabelle als Teil eines regulären Schulmaterials (s. Abbildung 17) wieder ein **C** mit einem **Computer**, ein **Y** mit einem **Yak** und ein **I** mit einem **Igel** abgebildet.



Abb. 18: Igel- und Yak-Magnetscheiben auf Joghurtbechern

Was kann man daraus schließen?

Nun, entweder sind die Beigaben auf Joghurtbechern auf demselben **hohen didaktischen Niveau wie** ganz reguläre **Unterrichtsmaterialien** oder aber manche Unterrichtsmaterialien sind auf demselben Niveau wie **Joghurtbecher**.

Erst mit einer Differenzierung von **Basis- und Orthographemen** haben wir die Möglichkeit, systematisch die Schreiblerner **zuerst** mit den häufigen und einfachen und **später** mit den seltenen und schwierigen Schreibzeichen vertraut zu machen. Mit der vorrangigen Vermittlung der Basisgrapheme können wir eine grundlegende didaktische Forderung erfüllen. Die Unterscheidung von wichtigen und nicht so wich-

tigen Schreibzeichen ist ein **Grundfeiler** für die **basale** Vermittlung unserer Schrift und entspricht der Prämisse, dass man Grundlegendes vor Ausnahmen, Häufiges vor Seltenem unterrichten sollte, wie es Johann Amos **Comenius** ausführte: „vom Leichten zum Schwereren“ (Comenius 1657/1992, S. 96).

Zuerst das Häufige, dann das Seltenere.

Wenn wir den Schülerinnen und Schülern ein zu 80 bis 90 Prozent auftretendes Basisgraphem anbieten können, warum bringen wir ihnen dann zuerst die seltenen Grapheme bei? Dieses Vorgehen ist nicht nur unter fachdidaktischem Gesichtspunkt inakzeptabel, es ist **grundsätzlich falsch**. Überprüfen Sie bitte einmal, in welcher Reihenfolge Sie selbst etwas lernen möchten, sicher nicht zuerst die Ausnahmen.

Lautlich korrekt oder lautentsprechend?

Die Einteilung in Basis- und Orthographeme ist aber nicht nur eine wesentliche Grundlage für die Schriftvermittlung, sie leistet auch hervorragende Dienste bei der **Analyse von Rechtschreibfehlern** und damit bei der Einschätzung eines eventuell notwendigen **Förderbedarfs** (vgl. Siekmann 2013; Hellmich, Siekmann 2013). Das **Verhältnis der lautentsprechenden** zu den **nicht lautentsprechenden** Schreibungen in freien Texten ist wohl das wichtigste Analysekriterium für die Bewertung der individuellen Rechtschreibkompetenz.

Phonem	Beispielwörter	Grapheme	in Prozent (gerundet)
/i:/	Biene	ie	72,4 %
	ihr	ih	17,8 %
	dir, Igel	i	8,5 %
	zieht	ieh	1,4 %

Abb. 19: Ergebnis einer 100.000er-Auszählung deutscher Phonem-Graphem-Verhältnisse: die Schreibungen des langen i-Lautes (/i:/) (Thomé 2019, S. 56; leicht geänderte Werte in Siekmann, Thomé 2018, S. 231; Thomé, Thomé 2023a, S. 106)

Es stellt sich nun die Frage, was ist **grundlegend lautentsprechend**? Was sind lautlich korrekt geschriebene Wörter? Hier kann man durchaus unterschiedliche Ansichten hören, wobei sich die Unterschiede in der Regel aus einer mehr oder weniger sprachwissenschaftlichen Fundierung erklären lassen. Hier das Wichtigste in Kürze.

Ein Wort, das lautentsprechend oder auch lautgetreu geschrieben ist, muss vier oder fünf Bedingungen erfüllen:

1. Die zugrunde liegende Lautanalyse und die Lautgliederung müssen der deutschen **Standardlautung** entsprechen.
2. Die verwendeten Schriftzeichen müssen zur Gruppe der **mit dem jeweiligen Phonem korrespondierenden Zeichen** gehören.
3. Für **jedes Phonem** muss **ein Graphem** geschrieben werden.
4. Die **Reihenfolge** der Phoneme und die Reihenfolge der Grapheme müssen **gleich** sein.
5. Für den **Anfangsunterricht** sollten **zuerst** nur die **Basisgrapheme** vermittelt werden.

Grobe und bereits im Ansatz falsche Rechtschreibkonzepte, die durch **unprofessionelles** Gliedern auffallen, waren u.a. die Ganzwort-, Ganzsatz- und auch Ganztext-Methoden, die in die Geschichte der Didaktik (vgl. Menzel 1990; Glinz 2006; Ossner 2006; Valtin 2006a) eingegangen sind. Ebenso falsch war (und **ist** für den **Bereich der Vokale bis heute noch!**) die Buchstabiermethode, nach der Wörter in Buchstaben aufgeteilt und diese mit den **Buchstabennamen** benannt werden. Sie scheiterten alle, weil sie weder dem Wesen unseres alphabetischen Schriftsystems und schon gar nicht dem Wesen von sechsjährigen Kindern gerecht wurden. Wolfgang Steinig und Karl Heinz Ramers (2020) kommentieren das immer noch vorhandene Problem der **Buchstabendidaktik im Bereich der Vokale** treffend:

„Der Grund, warum man bis heute alle 16 Vokale des Deutschen hartnäckig nur in ihrer langen/gespannten Form artikuliert, beruht auf ihren Buchstabennamen, so wie sie im ABC genannt werden: a:, be:, tse:, de:, e:, ef, ge:, ha:, i:, jot usw. Spätestens seit 1872, als in Preußen die Buchstabiermethode verboten wurde, weiß man, dass Lesen- und Schreibenlernen durch das Aneinanderreihen von

Buchstabennamen stark behindert wird. (...) Bei den Konsonanten wird der Name des Buchstabens nicht mehr genannt, sondern nur noch das jeweilige Phonem selbst (Plosive mit einem Schwa). Bei den Vokalen hat man hingegen den Schritt zu der Aussprache, die ihrer Qualität und Quantität entspricht, leider noch immer nicht vollzogen.“ (Steinig, Ramers 2020, S. 44 f.)

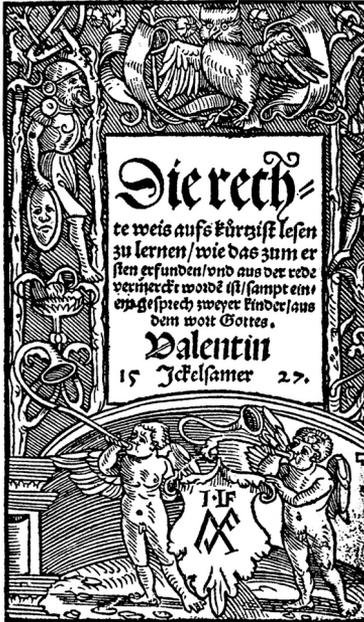


Abb. 20:
Valentin Ickelsamer:
„Die rechte weis aufs
kürtzist lesen zu lernen“
(1527, Reprint in Pohl
1971, S. A1r)

Auch der wieder einmal „neu“ entdeckte und gegenwärtig verbreitete Ansatz, Wörter zum Schreiben in Silben zu gliedern (s. Abbildungen 20 und 21), scheint für den Rechtschreiberwerb nicht so überzeugend (wie z. T. für das Lesenlernen) zu sein, wie einige Studien zeigen.²¹ Es werden die wichtigen Morpheme (Wortbausteine) zerschnitten:

le-sen, lau-fen, ge-hen, die **Men**-schen für
les-en, lauf-en, geh-en, die **Mensch**-en.

21 Vgl. Weinhold (2006, 2009); die informative Übersicht über empirische Befunde zur Silbifizierung von Risel (2011a, S. 131ff.) und den Diskussionsband von Kruse, Reichardt (2016).

Schüler/innen	Fehlerreduzierung in %	Fehler auf 100 Wörter nach 12 Sitzungen	Tolerierte Fehlerzahl pro 100 Wörter	Klassenstufe
2	49,0	21,4	14,7	3
8	61,5	24,2	14,7	3
9	21,3	24,9	14,7	3
10	1,6	61,5	14,7	3
1	66,1	20	8,9	4
6	44,7	16,3	8,9	4
7	28,4	25,97	8,9	4
12	8,2	135	8,9	4
4	79,9	12,5	6,0	5
5	34,0	16,4	6,0	5
11	82,0	11	6,0	5
3	26,2	8,7	3,2	7

Tab. 12: Rechtschreibverbesserung nach 12 OLFA-basierten Fördersitzungen ($n = 12$) (Corvacho del Toro 2014, Tab. 3, S. 184; Hervorh. G. Th.)

Nach einer Auswertung unserer Förderung in Oldenburg konnten alle zwölf Lerner mit einem Anfangs-PR in der HSP unter/gleich 15 in rund 30 Sitzungen eine Fehlerreduzierung um 70 % erreichen (Thomé, Thomé 2023c, S. 14 f.). Zu sehr ermutigenden Förderergebnissen gelangt auch Siekmann (2014, s. Abb. 24) in ihrer Münsteraner Förderstudie nach nur 5 bis maximal 15 Fördersitzungen.

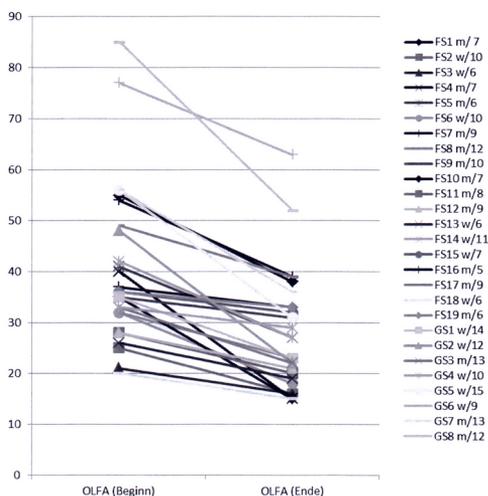


Abb. 24: Entwicklung des Wertes „Fehler auf 100 Wörter“ bei 19 Fünftklässlern und 8 Grundschulern (Siekmann 2014, S. 196)

Was Logopädinnen lernen, nicht aber LehrerInnen: die korrekte Lautgliederung (Standardlautung) – Resultate unprofessionellen Unterrichts: Kinder verlernen die wichtige Vokaldifferenzierung – Schwachstellen in der fachdidaktischen Lehrkräfteausbildung



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 Phonetik des Deutschen nachlesen kann (siehe Tabellen 7–9 und 11, ab S. 52). Wenn **diese 19 Vokale in der Lehrkräfte-, Quer- und Seiteneinsteiger-Ausbildung endlich gelernt werden würden, dann – so meine absolute Überzeugung und Prognose – hätten wir deutlich bessere Lese- und Rechtschreibergebnisse**. Wir haben auch die Erfolge in unseren LRS-Förderungen sehen können.

Wenn 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 – **große**

Probleme für den Rechtschreiberwerb mit sich. **Warum?** Weil sie die 19 Vokale, die große Auswirkungen auf die Rechtschreibung haben, benötigen. Nun werden manche von Ihnen fragen:

Wieso werden durch die Lehrkraft falsche Informationen vermittelt? Schließlich machen Deutschlehrerinnen und -lehrer keine oder kaum Rechtschreibfehler, wenn sie an die Tafel schreiben.

So sollte es sein, davon wollen wir erst einmal ausgehen. Die **Fehler in der Vermittlung** passieren an anderer Stelle. Wenn in der (Vor-)Schule die Lerninhalte didaktisch aufbereitet werden, geschieht dies immer über eine Gliederung und teilweise über eine Reduktion des Lernstoffes in kleinere und auch grundlegende Einheiten. Das heißt in unserem Fall, Wörter werden in kleine Teile zerlegt. Hierbei können vielfältige und folgenschwere Fehler entstehen.

Resultate unprofessionellen Unterrichts: Kinder verlernen die Vokaldifferenzierung

In einer empirischen Untersuchung zur Lautgliederung im ersten Schuljahr (vgl. Jansen, Thomé 1998, folgende Tabelle 13) 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 ersten 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 den kurzen und langen Vokalen **verschüttet** wurde! Die Kinder verwenden **vorwiegend die Buchstabennamen für Vokale**, die sie ja ohne Alternativen immer genannt bekommen!

Wenn ich meinen Studentinnen und Studenten erzähle, dass es nicht „unbedingt vorteilhaft“ ist, den Schreibernern nur Einzelbuchstaben zu vermitteln, kommt immer dieselbe Frage: „Ist es nicht einfacher,

Die Irrtümer summieren sich – Interdisziplinarität, warum so spät? – Warum liegt mir so viel am Thema LRS?

Die Irrtümer summieren sich + + + + + + + + +

Mit diesem Kapitel hatte ich beim Schreiben besondere Schwierigkeiten. Ich habe lange gekämpft, wie ich es gliedern soll und welche Inhalte unbedingt hineinkommen müssen. Zuerst wollte ich etwas über die verschiedenen Definitionen von LRS/Legasthenie schreiben, dann über Paul Ranschburg, der schon 1916 die Bezeichnung Legasthenie eingeführt hat usw.

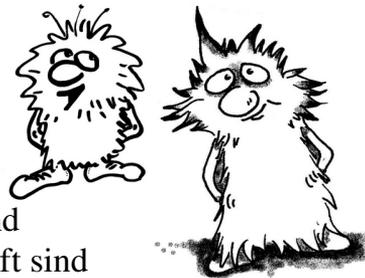
Doch ich habe gemerkt, dass andere das alles schon viel besser geschrieben haben, und ich möchte nicht eine weitere Definition hinzufügen, gerade weil mir dieses Thema sehr wichtig ist.

Im Bereich LRS/Legasthenie wirken sich nämlich **alle Irrtümer** verheerend aus. Sie kulminieren hier geradezu. Die bis hierher angesprochenen Irrtümer tragen in ihrer Gesamtheit dazu bei, dass wir in der Erforschung der LRS/Legasthenie noch nicht weiter sind. Notwendig wäre eine verstärkte und gezielte interdisziplinäre Forschung, denn LRS/Legasthenie ist **kein Problem, das an den Grenzen einzelner Fachwissenschaften endet** (Schulte-Körne, Thomé 2014).

Ein interdisziplinäres Problem sollte man auch interdisziplinär angehen:



Medizin,
Pädagogik,
Psychologie,
Sprachdidaktik und
Sprachwissenschaft sind
notwendige Partnerdisziplinen



(alphabetisch sortiert, damit sich keiner ärgert)

Neben diesen wichtigen Erfahrungen gibt es noch weitere, die bis in **meine eigene neunjährige Volksschulzeit auf dem Dorf** zurückreichen. Ich habe oftmals erleben müssen, **wie schlecht Mitschüler behandelt wurden**, die nicht rechtschreiben konnten.

Manches ist mir noch vor Augen, als wenn es gestern gewesen wäre. Wir gingen in eine kleine Dorfschule und hatten von der fünften bis zur neunten Klasse einen Lehrer, der, wenn er schlecht gelaunt war, die üble Angewohnheit besaß, einen Mitschüler, nennen wir ihn *Wolfgang*, an die Tafel zu rufen, von dem er wusste, dass er große Probleme mit der Rechtschreibung hatte. Heute würde man einen klaren Fall von LRS oder Legasthenie diagnostizieren. Zu den Schreibproblemen kam hinzu, dass Wolfgang stark vorstehende Zähne hatte. Seine Haare standen wegen einiger Wirbel am Hinterkopf wirr und durcheinander in die Luft. An seiner Kleidung konnte man erkennen, dass er, wie die meisten von uns, aus einer armen Familie kam. Wenn er an die Tafel gerufen wurde, wusste er, auf was es hinauslief. Man konnte ihn schon zittern sehen.

Dann diktierte der Lehrer, den wir über viele Jahre in allen Fächern, außer in Religion, hatten, irgendwelche Wörter, die *Wolfgang mit ganz zittriger Hand in furchtbarer, kaum lesbarer Schrift an die Tafel* schrieb. Mit jedem Wort, das er schrieb, steigerte der Lehrer seinen Zorn, bis ihm das Diktieren im Hals stecken blieb und er mit seinen **Beschimpfungen** begann. Sämtliche Unflätigkeiten, die ihm einfielen, musste *Wolfgang* über sich ergehen lassen: „**Holz knecht, Hundling, elendiger, du Rüpel, du.** Wie wenn ein Huhn über die Tafel gescharrt hätte! Du gehst es gar nicht aus, du Fluderer!“

Die ganze Zeremonie kam regelmäßig zu ihrem Höhepunkt, wenn der Lehrer den Mitschüler von hinten am Haarschopf packte, *Wolgangs* Kopf wild hin- und herstieß und lauthals drohte, mit seiner Nase sämtliches Gekrickel auf der Tafel auswischen zu wollen.

Uns Schülern und Schülerinnen, die wir ja als Dorfkinder nicht besonders zartbesaitet waren, war dies ekelhafte Vorgehen zu grob, zudem *Wolfgang* ein netter Kerl war, der niemandem etwas Böses tat, im Gegenteil: Er war immer freundlich und hatte viele tolle Ideen.

Sach- und Irrtümerregister

- A**lphabet, -schrift 40, 47, 61, 63
 alphabetische Phase, s. Entwicklungsphasen
 Analphabeten 118, 124 f.
 Anlaut, -tabellen 60 f.
 Augenscheinvalidität 98
 Auslaut 73
 Aussprache/-wörterbuch 44 f., 64, 83, 109
- B**asisgrapheme 51 ff., 68
 Basiskonzept 68
 BfAM (Bundesinstitut für Arzneimittel u. Medizinprodukte) 18 f.
 Bildungsstandards 26, 33, 90
 Buchstaben 12, 14, 18 f., 40 ff., 47 f., 56 f., 61, 63 ff., 71 ff., 110 f., 116 ff.
 – Buchstabennamen 47, 63 ff., 101, 110
 – Buchstabenorientierg. 58, 67, 71, 112 f.
 Buchstabiermethode 63 f.
 Bundesländer 26 ff., 90, 93
- C**hancen(un)gleichheit 36, 126
- D**efizitorientierung 38
 DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen Internat.) 15 ff.
 deskriptive Regeln 85 f.
 Deutsch als Zweitsprache, s. Migrationshintergrund
- Diktate 15, 25, 27, 33, 92 ff.
 Dilettantismus 115, 126
- D**IMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) 18 f.
 Diphthonge (Zwielaute) 43, 52, 68, 109
- D**SM 5 (das Diagnostische und statistische Manual zur Klassifikation psychischer Störungen) 19
- Dissoziation Lesen und Schreiben 11 ff.
- Druckschrift, s. Schreibschrift
- E**ntwicklungsphasen/-orientierung 13, 102 ff.
 Entprofessionalisierung, didaktische 114 f.
- F**örderung, Therapie 19, 28, 32 ff., 107, 114, 121, 125
 Förderbedarf, -diagnose 32, 36, 62, 93, 126
 freie Texte 28, 33 ff., 62, 98
 Fremdwörter 54, 60, 80
 Frühförderung 77, 100 ff.
- G**enehmigung von Schulbüchern 75 f.
 Geschlecht 34, 107
 GM (German Modifikation, ICD-10) 18
 Grapheme 41 ff., 50 ff., 68, 91
 Grundwortschatz 91, 98 f.
- H**andschrift 41, 51 ff.
 Häufigkeiten 40 ff., 50 ff., 60 ff., 68, 73, 76, 91, 98, 107, 113
 Hauptphasen der Entwicklung 104
 Herr/Frau „Macht-das-noch-nebenher“ 114, 118
 hierarchische Parallelität 13, 104
- I**CD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) 18 f.
 Igelsyndrom 60 ff., 107, 113 f.
 IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung) 32 f.
 IGLU-E (IGLU-Ergänzungsstudie) 32
 innere Regelbildung 87 f., 102
 Interdisziplinarität 120 f.
 IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) 30 ff.
- J**ungen, s. Geschlecht
- K**MK (Kultusministerkonferenz) 26 ff., 90
 Konsonant/-zeichen 42 f., 54, 65 ff., 80, 84
- Kurzvokale, s. Vokale
 Langvokale, s. Vokale
 Laut s. Phoneme
 – Lautanalyse 63, 68, 101, 104
 – Lautgliederung 44, 47, 63, 104, 107, 109 ff.
 – Autorientierung 65, 106
 – Lautung, s. Standardlautung

- Legasthenie 114, 119 ff.
 Lehrkräfteausbildung 20, 24, 26, 74, 95, 112, 116 f., 126
 Lehrkräftemangel 28 f., 124
 Leitlinie (S3) 19
 LEO-Studie (Level-One) 124
 Lernentwicklung, s. Entwicklungsphasen
 – negative Lernentwicklung 36 f., 112
 Lernmaterial s. Unterrichtsmaterial
 Lerntransfer 87 f.
 LRS (Lese-Rechtschreib-Störung, -Schwäche, -Schwierigkeit) 18 ff., 119 ff.
 Lesen und Schreiben 11 ff.
 Lesen durch Schreiben 44
Mädchen, s. Geschlecht
 Materialien, s. Unterrichtsmaterial
 Migrationshintergrund 35 f., 44, 58, 74, 102, 112, 117, 126
 Morpheme, s. Wortbausteine
 Moselfahrt-Diktat 27
 Münchner LOGIK-Studie 27
 Muttersprache, s. Migrationshintergrund
Nebenschreibungen, s. Orthographeme
 Nachteilsausgleich, Notenschutz 123
 Nulldidaktik 9, 66
OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) 18, 24, 29, 34, 36
 Oldenburger Fehleranalyse s. OLFA
 OLFA (Oldenburger Fehleranalyse) 15, 34 ff., 71 ff.
 Orthographeme 50 ff., 61 ff., 68 f., 91, 113
 orthographische Phase, s. Entwicklungsphasen
Phasen, s. Entwicklungsphasen
 Phönizisch 42 f.
 Phoneme 40 ff., 52 ff., 64, 112
 Phonem-Graphem-Verhältnisse 48 ff., 50, 57, 60 ff., 84, 104
 PISA (Programme for International Student Assessment) 29 f., 34, 126
 präskriptive Regeln 85 f.
 Prager Linguistischer Zirkel 112
 Prinzipien der Orthographie 81 ff.
 – Prinzipien-Wirrwarr 84
 Professuren, fehlende 26 f., 115, 121, 126
 protoalphabetische Phase, s. Entwicklungsphasen
Qualität der Lehrerausbildung, s. Lehrerausbildung
 – der Lernmaterialien, s. Unterrichtsmat.
Ranschburgsche Hemmung 70 ff., 120
 Rechtschreibbereiche 77, 98, 105
 Rechtschreibschwäche 10, 18 ff., 119 ff.,
 Rechtschreibstörung 16, 18 ff., 119 ff.,
 Regeln, orthographische 78 ff., 113
Schreiben nach Gehör 44
 Schreibschrift 41, 51 ff.
 Schrift 41 ff.
 Schwa-Laut 43 ff., 50
 Silbe, Silbenorientierung 64 f., 76, 84
 Standardlautung 40, 43 ff., 63, 68, 74, 91, 109 ff.
 Stufen, s. Entwicklungsphasen
Textmenge 34 ff.
Übergeneralisierung 106
 Universität, Hochschule 26 f., 89, 126
 Unterrichtsmaterial 59 ff., 113
VERA (VERgleichsArbeiten) 31 ff.
 Vokale 42 ff., 52 ff., 62 ff., 68 ff., 80, 84, 87, 109 ff.
Weltgesundheitsorganisation (WHO) 18
 Wortbausteine 64, 68, 70, 73
 Wortbild 12 f.
Zone der nächsten Entwicklung 103
 Zweitsprache, s. Migrationshintergrund
 Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben 11 ff.