

Wie Rechtschreibunterricht in der integrierten Schule gelingen kann

Dr. Katharina Leemann, Sonderpädagogin und Psychotherapeutin FSP, Zürich
Artikel zum Referat an der SAL-Tagung 2015

Einführung

Neue Kommunikationsformen, zum Beispiel das Schreiben von SMS, haben den Umgang mit der Schriftnorm verändert. Wie vor der Herausgabe des Dudens scheint heute einzig das Verstehen der Nachricht wichtig; das Formale dagegen wird oft missachtet. Umgekehrt verlangt die Nutzung der neuen Medien im direkten Dialog (z.B. Übersetzungshilfen) die Dudennorm, sonst bleiben die Fragen der Menschen unbeantwortet. Von der Schriftnorm abzuweichen ist nur dann ein Akt in Freiheit und angstfrei möglich, sofern Kompetenz dahinter steht. Fehlt diese, fallen Normverstösse auf den ersten Blick zwar kaum mehr auf, sie sind aber keine Lösung, wenn sie auf mangelnder Schriftkompetenz beruhen.

In die neuen Medien integriert sind heute meist Rechtschreibhilfen:

Korrekturprogramme zeigen fehlerhafte Schreibungen an, oft erkennen sie diese jedoch nicht. Für rechtschreibkompetente Personen sind sie hilfreich und zeitsparend beim Überarbeiten von Texten. Auch Menschen mit Rechtschreibschwierigkeiten können dank dieser Hilfen mangelhafte Einzelkodierungen korrigieren. Sie bleiben aber zusätzlich auf eine Vertrauensperson angewiesen, die sie auf alle anderen Fehler hinweist. Erwachsene mit Rechtschreibschwierigkeiten leiden oft unter solchen Abhängigkeitsverhältnissen. Sie kämpfen mit Schuld- und Schamgefühlen und haben Angst, sie seien dumm. Nach wie vor beginnt dieser Kampf meist bereits in der Schule.

Wenn die Kinder im Kindergarten und in der Unterstufe mit der Schrift in Kontakt kommen, tauchen sie ein ins Meer der Wortbilder. In der deutschen Schrift ist jedoch nur etwa die Hälfte der Wörter lautgetreu. Jedes zweite Wort weist also eine Besonderheit auf, die man sich merken muss und oft erst Jahre später auch kognitiv erschliessen kann. Viele Kinder realisieren früh, dass die Umsetzung der Lautung nicht sicher zum richtigen Schreiben führt und sie leiden unter dieser Tatsache. Dies umso mehr, als sie bewusst und/oder unbewusst erfahren, dass korrektes Schreiben

eine sehr hohe Relevanz hat für den Erfolg in Bildung und Beruf. „Als Folge des Tag für Tag erlebten Versagens beim Lesen und Schreiben können Sekundärsymptome wie z.B. Schulunlust und Versagensängste sowie psychosomatische Symptome wie Bauchschmerzen, Kopfweh und Übelkeit vor Schulbeginn, erhöhte Stressbelastung sowie depressive Verstimmungen auftreten. Längerfristig kann die Entwicklung des Selbstwertgefühls der betroffenen Personen stark gefährdet sein“ (WEISSHAUPT, JOKEIT 2011, 43). Für manche bedeutet das Scheitern über Jahre eine marginale Belastung, bei einigen ist die Belastung jedoch so gross, dass psychotherapeutische Interventionen hilfreich und notwendig sind, bis sich erste Lernerfolge einstellen.

Ausgang der weiteren Überlegungen sind zwei Texte von Lernenden mit ausgeprägten Rechtschreibschwierigkeiten. Die Not, die in solchen Texten greifbar wird, sollte uns aufrütteln, gangbare und effiziente Wege zur Schriftkompetenz für alle zu finden und sie im Schulalltag konkret umzusetzen.

Die Killerbuchstaben

Also, ich hasse Deutsch! Die Buchstaben waren für mich die Hölle. Manchmal wollte ich sie einfach zum Teufel schicken und sie dort lassen. Manchmal schrieb ich eine Geschichte und nachher schmiss ich sie einfach auf einen Haufen. Es war einfach die Hölle auf Erden.

Es war einfach scheisse, echt scheisse!! Man konnte die Buchstaben nicht einmal ansehen. Am liebsten ging ich ins Bett und kroch unter die Decke. Ihr könnt euch gar nicht vorstellen, wie schlimm es war. Doch jetzt ist alles anders. Jetzt sind die Buchstaben nicht mehr meine Feinde, aber auch nicht meine Freunde. Man kann sagen, dass sie wie normal werden. Ihr fragt euch sicher, wie so etwas passiert, dass sie nicht mehr meine Feinde sind. Ich habe angefangen, Regeln zu lernen und nicht mehr zu raten. Jetzt kenne ich schon viele Regeln, darum sind die Buchstaben normal geworden. Am Schluss kann ich doch noch mit ihnen leben.

(Viktor, 5. Klasse)

Legasthenie

Als Legasthenikerin hat man es nicht immer leicht im Alltag. Bei manchen ist es das Lesen, bei anderen ist es das Schreiben, bei manchen ist es sogar beides, was ihnen schwer fällt. Mir persönlich fällt beides schwer.

Es gibt fast jeden Tag Situationen, in denen ich mich für mein Handicap schäme. Das ist meistens in der Schule, wenn ich der Klasse etwas vorlesen muss. Aber auch in meiner Freizeit kommt es ab und zu vor, dass ich etwas vorlesen soll: zum Beispiel eine SMS oder einen lustigen Kommentar auf einem Bild. Ich versuche mich immer zu drücken, doch manchmal ist das einfach nicht möglich. Wenn ich etwas vorlese, möchte ich schnell lesen, damit die anderen nicht denken, dass ich total doof bin. Doch wenn ich so schnell lese, komme ich in einen riesen Stress und verspreche mich die ganze Zeit. Die Reaktionen und Sprüche darauf von Lehrpersonen und Freunden sind oftmals sehr unschön und verletzend.

Beim Schreiben habe ich auch so meine Schwierigkeiten. Bei mir kommt es am häufigsten vor, wenn ich irgendetwas auf die Einkaufsliste schreiben muss und ich keine Ahnung habe, wie man das schreibt. Ich muss gestehen, dass ich mir nicht wirklich Mühe gebe, wenn ich weiss, dass die Rechtschreibung nicht benotet wird wie zum Beispiel auf Arbeitsblättern, in Prüfungen oder eben, wie schon erwähnt, bei der Einkaufsliste. Ich habe mir angewöhnt, einfach immer schnell zu schreiben, wenn es nicht um die Rechtschreibung geht. Meine Mutter spricht mich jeweils darauf an, wenn ich einen Fehler mache. Sie bittet mich immer darum, doch wenigstens zu versuchen, richtig zu schreiben. Langsam ist es mir auch unangenehm, wenn ich auf Arbeitsblättern Fehler habe, wenn ein Klassenkamerad abschreiben will. Wenn ich dann Fehler habe, ist es mir schon sehr peinlich.

(Jane, 3. Sek.A)

1. Rechtschreibunterricht früher und heute

Früher hatte die Pflege der Rechtschreibung in unseren Schulen einen hohen Stellenwert und nahm mehrere Stunden pro Woche in Anspruch. Ein erheblicher Anteil des Unterrichts bestand im sorgfältigen Abschreiben von Texten von der Wandtafel, weil es damals noch keine Möglichkeit gab, Arbeitsmaterialien schriftlich abzugeben. Daneben war das regelmässige Auswendiglernen von Wörtern mit Besonderheiten und das Schreiben von Diktaten eine Selbstverständlichkeit und unumstritten als gute Methode anerkannt. Diese Bemühungen führten bei vielen Lernenden zur gewünschten Kompetenz, auch wenn ihnen die Einsicht in die Gründe des So-Schreibens weitgehend verborgen blieb. Man spricht von *implizitem Wissen*. Heute wird in der Schule kaum mehr abgeschrieben. Ob und wie viele Diktate geschrieben werden, hängt stark von der einzelnen Lehrperson ab. Im Zentrum des

Rechtschreiberwerbs ist heute das kognitive Erschliessen des Schriftsystems - auch dies mit sehr unterschiedlichem Zeitaufwand. Man spricht von *explizitem Wissen*. Kinder mit ausgewiesenen Schwierigkeiten (Prozentrang von < 15) wurden früher zudem über Jahre durch Legastheniestunden gefördert; in der integrierten Schule gibt es dieses Auffanggefäss nicht mehr. Die Zeit, sich in Ruhe und kontinuierlich mit individuellen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, hat sich drastisch reduziert. Dies erklärt, neben anderen Faktoren, den dramatischen Zerfall der Rechtschreibkompetenz (LEEMANN AMBROZ 2006), den das Modell der integrierten Schule zusätzlich verschärft.

Konsequenz:

Es ist zu fordern, über neun Schuljahre hinweg eine Stunde pro Woche für die Erarbeitung der Rechtschreibkompetenz zu reservieren und dies im Stundenplan einzutragen. Dann wäre die frühere Legastheniestunde, d.h. vor allem viel Lernzeit, im neuen Schulmodell tatsächlich integriert. Auch die vielen weiteren Kinder mit massiven Schwierigkeiten (Prozentrang von < 50) wären dadurch gut aufgehoben. Jene Kinder, die weniger Zeit zur Festigung der Rechtschreibung benötigen und die verlangten Teilziele rascher erreichen, könnten sich zwischenzeitlich individuell mit anderen für sie wichtigen Themen beschäftigen. Nach jahrelangem Lernen würden wohl die meisten Jugendlichen bei Schulabschluss mehr oder weniger richtig schreiben dank expliziter und systematischer Vermittlung der Orthografie.

2. Diagnostik früher und heute

Im alten Schulmodell klärten die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen diejenigen Kinder ab, welche durch grosse Schwierigkeiten in der Rechtschreibung auffielen, und überwiesen sie dann in eine Legasthenietherapie, wenn die Leistung im Rechtschreibtest unter dem Prozentrang von < 15 lag. Diese Kinder erhielten bei der Legasthenietherapeutin über zwei, drei oder noch mehr Jahre hinweg wöchentlich eine Stunde Unterricht im Einzelsetting - das ist heute kaum mehr vorstellbar. Man spricht von *sekundärer Prävention*.

Heute beobachten und begleiten die Lehr- und Fachlehrpersonen das Erlernen der Rechtschreibung förderdiagnostisch. Dies setzt ein fundiertes Wissen über den

Entwicklungsverlauf voraus, sowie eine hohe Sachkompetenz bezüglich des Schriftsystems, insbesondere relevanter Teilfertigkeiten. Nur so kann man bei allfälligen Schwierigkeiten sofort reagieren und punktuell gezielte Förderschritte einleiten. Man spricht von *primärer Prävention*.

Konsequenz:

Damit der Lernprozess bei möglichst allen Kindern gelingt, muss die förderdiagnostische Begleitung integrierter Bestandteil des Rechtschreibunterrichts sein. Die Lehrpersonen sind in der Grund- und Spezialausbildung sorgfältig auf diese wichtige Aufgabe vorzubereiten.

3. *Intelligenz*

Schon vor Jahrzehnten gab es Kritik am IQ-Diskrepanzmodell (z.B. SCHLEE 1976). Wenn intelligente Kinder beim Rechtschreiberwerb versagen, mag dies zwar den Erwartungen widersprechen, die Intelligenz liefert jedoch keinerlei klärende Hinweise zum Lernprozess (HARTMANN 2008). Deshalb ist es zu begrüßen, dass das DMS-5 (2013) auf den Nachweis der Diskrepanz von (Lese-) Rechtschreibschwierigkeiten und Intelligenz verzichtet. Nach dem DSM-5 (2013) darf eine Schwierigkeit nicht erklärbar sein durch die folgenden Faktoren: intellektuelle Beeinträchtigung, Sinnesbehinderung, psychologische/neurologische Störungen, ungünstige psychosoziale Umstände, Fremdsprachigkeit, unzureichende Schulung und/oder unangemessenen Unterricht. Es ist zu hoffen, dass die ICD-11 im Jahr 2018 nachziehen wird.

Zum Erwerb der Orthografie liegen kaum Forschungsarbeiten vor. So tappt man bis heute fast völlig im Dunkeln, weshalb viele Lernende unterschiedlichster Intelligenz beim Erwerb der Rechtschreibkompetenz Schwierigkeiten bekommen (= *Pechvögel*) oder umgekehrt die Rechtschreibung problemlos erlernen (= *Glückspilze*). Schreibt ein Kind in der 3. oder 4. Klasse bereits mehr oder weniger fehlerfrei, hat es implizit neben dem Erschliessen der Phonologie auch das gesamte orthografische Regelsystem generiert, analog zum Erwerb des grammatischen Systems beim mündlichen Spracherwerb. Die erlangte Kompetenz ist ihm nicht bewusst, das Kind kann nicht erklären, warum man etwas so schreibt, es hat einfach Glück. Damit auch

die Pechvögel zur Schriftkompetenz kommen, ist eine explizite Schulung über einen grösseren Zeitraum nötig. Vor allem intelligente Kinder begreifen erfahrungsgemäss in der Regel rasch, wie das System auf der Metaebene funktioniert, und verlieren ihre Fehler schnell, wenn ihnen dieses System transparent gemacht wird (GALLMANN, SITTA 1996). Weniger intelligente Kinder brauchen zur Erarbeitung der nötigen Einsichten einfach mehr Zeit.

Konsequenz:

Damit in Zukunft nicht mehr so viele Kinder in eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und Rechtschreibkönnen geraten, muss das System der deutschen Schriftsprache *explizit* erarbeitet werden, d.h. die Struktur sowie die ihr innewohnenden Gesetzmässigkeiten sind so zu vermitteln, dass die Lernenden ihr Wissen im Bedarfsfall bewusst abrufen können und nicht mehr raten müssen. Gerade intelligente Kinder profitieren von dieser Art Schulung.

4. Deutsche Rechtschreibung

Der Lerngegenstand "Deutsche Rechtschreibung" ist historisch gewachsen und nicht einem durchdachten Konzept folgend festgelegt. So ist es zu verstehen, dass sie auf den ersten Blick kompliziert und zum Teil uneinheitlich wirkt. GALLMANN und SITTA (1996) beschreiben sie auf drei Ebenen: a) Prinzipien (Grundkonzepte), die sich teilweise widersprechen; b) Regeln (konkrete Schreibanleitungen) und c) Einzelfestlegungen (Schreibung von Fall zu Fall).

Die Reduktion der Komplexität auf die wichtigsten Grundzusammenhänge sowie die isolierte Schulung unterstützen das erfolgreiche Erlernen der Rechtschreibung. Gewinnen die Kinder Einsichten in das deutsche Schriftsystem, so können sie ihr implizites Wissen schrittweise in explizites Wissen weiterentwickeln, dieses bei Bedarf gezielt abrufen und so bewusst die richtige Schreibweise wählen. Heute spricht man in diesem Zusammenhang auch von *Sprachbewusstheit*. Im Dialog mit den Lehrpersonen, Lernpartnern und auch im inneren Dialog sollen die Lernenden üben, ihre Schreibweisen verbal zu begründen.

3 3 3
 /All/es /Sperr/müll/ ?

3 1, 3 1, 5a 3 3 4 4 1, 3 5f 1, 5a 1, 5a 1, 3
 /Uns/er /Post/bot/e /komm/t /immer/ /auf/ /ein/em /alt/en /Fahr/rad/. /Jed/en /Morg/en

1, 3 5f/L 5c 6 1/L, 3 4 1, 4 1, 3 3
 /strampel/t /er/ /die/ /Strass/e hinauf /und/ ver/teil/t /Zeit/schrift/en, /Rech/nungen,

1, 5c 5c 1/L, 3 1, 3 1, 3 6 4 3 1, 3
 /Lieb/es/brief/e /und/ /Post/kart/en/grüss/e /aus/ /all/er /Welt/.

1, 4 1, 5b 3 3/L 5f/L 6 1, 2, 3 3 1, 5a
 /Heut/e /stapel/n /sich/ /an/ /den/ /Strass/en/ränd/ern /all/e /mög/lichen

1, 5a 1, 3 5f/L 3 3 1, 3 5f/L 1/L, 3 5c 1, 4 1, 5a
 /Möbel/stück/e. /Der/ /Sperr/müll/ /wird/ abge/hol/t (,) /und/ /die/ /Leut/e /hab/en

5f 1, 3 3 5a 6 3 5e/L 3 3/L 3
 /Ihr/e /alt/en /Sach/en /nach/ /drauss/en ge/brach/t. /Da/ /muss/ /man/ /als/

1, 5a 5f 3 3/L 1/L, 3 6
 /Rad/fahr/er auf/pass/en (,) /um/ /nicht/s umzu/stoss/en.

Abb. 1: Textanalyse

Abb. 1 illustriert die Beschreibung des deutschen Schriftsystems auf der Metaebene. Die Grundmorpheme (eines der Prinzipien) sind durch // markiert und die in ihr definierten Regeln werden je mit einer Nummer bezeichnet. Das grosse L bedeutet, dass es sich beim jeweiligen Wort um ein Lernwort handelt, d.h. um eine Einzelfestlegung. Es zeigt sich, dass unsere Schrift weitgehend klar geregelt und so verlässlich ist.

Konsequenz:

BOSCH sprach schon 1937 darüber, die Sprache müsse zum Objekt werden, damit Reflexion über sie möglich ist. GALLMANN und SITTA (1996) wiesen darauf hin, dass Transparenz zum Verschwinden der Rechtschreibfehler führt. Und VALTIN (2000) schrieb: „Beim Lesen- und Schreibenlernen muss das Kind die Einsichten in die Sprache, welche die Erfinder des Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und für sich neu entdecken.“ Nach jahrzehntelangem Fordern hat die Ausbildung heute dieser Realität Rechnung zu tragen. Zudem entsprechen die heutigen Schulbücher endlich diesen Postulaten (z.B. Die Sprachstarken (AUTORENTEAM, 2005) oder LEEMANN 2015).

5. Konzept für die Schule

GÜNTHER (1986) hat die verschiedenen Entwicklungsstufen auf dem Weg zur Rechtschreibkompetenz beschrieben. Für die Schule relevant sind die alphabetische und die orthografische Entwicklungsstufe; inhaltlich geht es dabei um die Phonologie (50 Prozent lautgetreue Wörter) und um die Orthografie (Wörter mit Besonderheiten). Bezogen auf diese beiden Entwicklungsstufen lassen sich konkrete Vermittlungsaufträge formulieren, indem man sie systematisch mit den Prinzipien und Gesetzmässigkeiten des deutschen Schriftsystems in Bezug setzt (LEEMANN AMBROZ 2006, 85).

Im Hinblick auf ein Gesamtkonzept vom Kindergarten bis zur 9. Klasse sind folgende weitere theoretische Bezüge wichtig: KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995) haben nachgewiesen, dass einige Kinder bis in die 2./3. Klasse Zeit benötigen, bis sie die Phonem-Graphem-Korrespondenzen sicher beherrschen. Und da heute der Zugriff zur Schrift primär kognitiv geschieht, ist zudem PIAGET und INHELDERS (1980) Hinweis wichtig, dass die meisten Kinder erst ab dem 10./11. Altersjahr fähig sind, abstrakt-logisch zu denken.

Führt man die skizzierten Theorien systematisch zusammen, ergibt sich ein Rahmenkonzept, das für die verschiedenen Schulstufen klare Ziele nennt (LEEMANN AMBROZ 2006, 139):

- Kindergarten/1.- 3.Klasse: explizites phonologisches Wissen
- 4.- 6.Klasse: explizites orthografisches Wissen auf der Wortebene
- 7.- 9.Klasse: explizites orthografisches Wissen - wortübergreifende Stufe

Heute gibt es Primarschulen (z.B. Buchrain), welche sich explizit mit den Bezugstheorien auseinandergesetzt haben, ein Rahmenkonzept festgelegt haben und den Rechtschreibunterricht bezüglich der definierten Stufenziele konsequent durchführen (primäre Prävention).

Die Oberstufe Lachenzelg in Zürich bietet Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenen Rechtschreibschwierigkeiten (Prozentrang von < 15) während eineinhalb Jahren einen Rechtschreibkurs in Kleingruppen an, um das fehlende

Wissen noch rechtzeitig systematisch und explizit aufzubauen (sekundäre Prävention).

Im Rahmen der diesjährigen 19. Tagung des Verbandes Dyslexie Schweiz entstand die Idee, ein "Rechtschreibforum" zu gründen, welches Schulen, Lehr- und Fachlehrpersonen ein Forum für den Fachaustausch bietet (siehe Link).

Konsequenz:

Neben der Reduktion der Komplexität des deutschen Schriftsystems ist vor allem die Zuordnung von definierten Themen und Zielen auf die Schulstufen ein wichtiger Erfolgsfaktor für gelingendes Lernen. Ein theoretisch begründetes Rahmenkonzept (z.B. LEEMANN AMBROZ 2006) ermöglicht koordiniertes Arbeiten über die Stufen hinweg. Die einzelnen Themenbereiche werden so lange geübt, bis sie verstanden sind, bewusst angewendet werden und die Automatisierung gefestigt ist. Für die Lehrpersonen bedeutet die Zuordnung von Vermittlungsaufgaben auf die verschiedenen Schulstufen eine enorme Entlastung, da sie nur einen überschaubaren Teil der grossen Aufgabe übernehmen müssen.

6. Förderdiagnostik

Erfolgreiches Lernen gelingt vor allem dann, wenn mögliche Stolpersteine auf den einzelnen Entwicklungsstufen gut beobachtet und bei Bedarf schnell angegangen werden. Konkret muss man folgende für den Erwerb der Rechtschreibung relevanten Kompetenzen beobachten (LEEMANN 2014, 14):

Basiskompetenzen:

- auditive Differenzierungsfähigkeit (v.a. der ähnlichen Laute bp, dt und gk) als Voraussetzung für das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen
- Differenzierungsfähigkeit kurzer und langer Vokale als Voraussetzung für den Zugriff auf zentrale Regeln
- visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit als Voraussetzung für das Abspeichern von Wortbildern.

Schriftsprachliche Fertigkeiten:

- Phonem-Graphem-Korrespondenzen (bei Fremdsprachigen sind zudem die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen dem Deutschen und jenem der Muttersprache zu prüfen)
- Lese- und Rechtschreibfähigkeiten.

Konsequenz:

Lehr- und Fachlehrpersonen haben ein differenziertes Wissen über mögliche Stolpersteine. Sie beobachten die Lernenden konsequent auf ihrem Lernweg und unterstützen partiell dort, wo Schwierigkeiten auftauchen. Ziel ist es, Schwierigkeiten, wenn möglich, gar nicht erst entstehen zu lassen.

7. Prinzip des mastery-learning

Das Prinzip des mastery-learning (BORCHERT 2000) besagt, dass die Beherrschung einer Thematik nötig ist, bevor im Unterricht zum nächsten Thema übergegangen werden darf. Lernpsychologisch ist das Vermeiden von Misserfolg entscheidend dafür verantwortlich, dass der Lernprozess gelingt und die Lernenden motiviert sind, auch über eine lange Zeit durchzuhalten. Das mastery-learning-Prinzip hilft also mit, die Entwicklung von belastenden Sekundärsymptomen zu vermeiden.

Der nachweislich lernwirksame Lehrgang "Grundbausteinen der Rechtschreibung" (LEEMANN 2015) setzt das mastery-learning-Prinzip konsequent um. Die Komplexität der deutschen Rechtschreibung wird auf neun klar voneinander abgegrenzte Themen heruntergebrochen. Die Lernprogression ist im Lehrgang konsequent hierarchisch aufgebaut, wobei das erarbeitete Wissen stets kumuliert wird. Nach dem immer gleichen Ablauf wird eine Thematik zuerst aufgezeigt und definiert, dann geübt, bis das neue Wissen automatisiert ist, und schliesslich noch überprüft. Durch die Kumulation des Wissens werden die Texte der Lernenden zunehmend und schrittweise fehlerfrei.

Im Rahmen des Klassenunterrichts (primäre Prävention) ist es theoretisch möglich, dass alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich von Mindestanspruch zu Mindestanspruch voranschreiten, wie dies in den Grundlagen des neuen Lehrplans (2010) gefordert wird. Im Rahmen einer Therapie oder in Kursen auf der Sekundarstufe I oder II (sekundäre Prävention) ermöglicht das schrittweise Vorgehen

den Lernenden Erfolgserlebnisse und baut dadurch eine allfällige bereits eingetretene Misserfolgsorientierung ab.

Konsequenz:

Ein hierarchischer Aufbau beim Rechtschreiberwerb ermöglicht Lernerfolge und unterstützt die Kinder so massgeblich beim Lernen. Die präzise Angabe der formalen Kriterien von Teilthemen ermöglicht es den Kindern, beim Schreiben mehr und mehr bewusst zu überprüfen, ob ihnen bekannte Zusammenhänge zu berücksichtigen sind, d.h. sie können denken statt raten. Den Lehrpersonen ermöglicht der hierarchische Aufbau differenziertes Korrigieren: Schreiben die Kinder Wörter falsch, obschon sie das nötige Wissen haben, gelten diese als Fehler; Fehlschreibungen, über deren Zusammenhänge noch kein explizites Wissen vermittelt wurde, gelten nicht als Fehler.

8. Arbeits- und Lerntechnik

Damit der Aufbau von selbstgesteuertem richtigem Schreiben gelingt, ist es hilfreich, den Lernenden zusätzlich wirksame Arbeits- und Lerntechniken zu vermitteln und sie anzuhalten, diese anzuwenden und zu automatisieren. Besonders Kinder mit einer Aufmerksamkeitsproblematik oder mit einem impulsiven Arbeitsstil profitieren von hoch strukturierten Lernhilfen. Immer gleich aufgebaute, sich wiederholende Abläufe (z.B. das Koartikulieren oder das Überprüfen des Regelwissens) ermöglichen Orientierung und vermitteln Sicherheit. Das bewusste Schreiben ist anfangs zwar anstrengend und verlangsamt in der Regel den Schreibprozess. Je automatisierter die Anwendung einer Schreibtechnik jedoch ist, desto besser gelingt es, die Texte ab Beginn richtig zu schreiben.

Weiter ist es wichtig, von den Kindern als letzten Arbeitsschritt beim Schreiben eines Textes zu verlangen, diesen trotz achtsamen Schreibens noch selbst sorgfältig zu überarbeiten (inhaltlich und formal, entsprechend dem aktuellen Wissensstand). Nur so ist letztlich Transfer ins alltägliche Schreiben möglich.

Konsequenz:

Unterrichtsmaterialien zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz enthalten idealerweise neben ausreichendem Übungsmaterial auch die nötigen Arbeits- und Lerntechniken, um gutes Schreibverhalten aufzubauen und zu automatisieren. Zudem ist die Durchführung der Selbstkontrolle nach genauen Vorgaben stets einzufordern, was die Lernenden vor allem in ihrer Arbeitshaltung herausfordert. Dudenkonformes Schreiben ist anspruchsvoll und auch eine Sache der Disziplin. Dies sollen und müssen wir den Kindern zumuten, wenn sie erfolgreich sein sollen.

9. Ausdauer und Motivation

Wird Rechtschreibkompetenz für alle als ein zu erreichendes Ziel definiert, muss der Unterricht für viele Kinder zwangsläufig über Jahre regelmässig und kontinuierlich in einem eigens für dieses Fach geschaffenen Gefäss stattfinden. „Neben dem erfolgsorientierten Lernen (siehe mastery-learning-Prinzip) ist auch die ständige Ermunterung und Ermutigung wichtig, sollte sich bei Kindern mit Schreibschwierigkeiten der Erfolg nicht sofort einstellen. Den Lernenden sowie den Lehrenden muss jedoch die Anstrengung des „Dranbleibens“ zugemutet werden. Die Grundkompetenz Rechtschreiben (und natürlich auch das Lesen) spielt in der schulischen Selektion eine zentrale Rolle und die gesellschaftliche Relevanz ist zu hoch, um die Kinder hier nach dem Lustprinzip entscheiden zu lassen. Diese Erziehungsarbeit stellt wohl die grösste Herausforderung und wohl auch den anstrengendsten Teil der Arbeit der Lehrpersonen dar. Die erlangte Rechtschreibkompetenz erspart jedoch den Schülerinnen und Schülern und den Eltern möglicherweise viel Verunsicherung, Selbstzweifel und Stress“ (LEEMANN 2015, 20).

Konsequenz:

Neben der hohen Sachkompetenz ist die erzieherische und psychologische Haltung der Lehr- und Fachlehrpersonen von zentraler Bedeutung. Die Erwartung, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die Schule schriftkompetent verlassen sollten, bietet den Lernenden Halt und Orientierung. Faktoren wie Unterstützung, v.a. beim konsequenten Einfordern von Anstrengung, Geduld und Wertschätzung begleiten den Lernprozess idealerweise über alle Jahre hinweg. Erfolgsorientiertes

Lernen stützt dabei die Motivation entscheidend mit, dran zu bleiben und nicht zu resignieren.

10. Forschungsstand

Das Erstaunen in den 1980er-Jahren und später nach den PISA-Studien war gross, als offensichtlich wurde, dass nach neun Jahren Schulpflicht nicht alle Lernenden gut lesen und richtig schreiben können. Diese Tatsache hat die Forschung in den Bereichen Lesen und Phonologie stark belebt und zu wichtigen Erkenntnissen geführt. Mittlerweile fanden viele Errungenschaften Einzug in die Ausbildungen der Lehr- und Fachlehrpersonen, zudem verbesserten sich die Unterrichtsmaterialien. In der ICD-10 (1999) wird Unterrichtsqualität als gegeben vorausgesetzt. Diese Grundprämisse wurde bis heute kaum infrage gestellt. So ist es verständlich, dass der Unterricht, speziell der Rechtschreibunterricht auf der orthografischen Stufe, noch kaum in den Fokus des Forschungsinteresses geraten ist. WIPRÄCHTIGER-GEPPERT et al. (2015) weisen in ihren Bemühungen zur Erfassung von Professionswissen zu Orthografie und Orthografieerwerb auf diese Tatsache hin.

Konsequenz:

Die Unterrichtsqualität, Professionalität der Lehr- und Fachlehrpersonen und Unterrichtsmittel müssen dringend kritisch hinterfragt und überprüft werden, um allfällige und zum Teil längst nötige Anpassungen in der Ausbildung, der Unterrichtsorganisation und im Schulalltag vornehmen zu können. Meiner Erfahrung nach geraten die Kinder und Jugendlichen bis heute oft aus didaktogenen Gründen in Schwierigkeiten.

Die oben skizzierten Faktoren sind das Ergebnis meiner langjährigen Bemühungen um Lernerfolg im Einzelsetting und in diesem Sinne als Hypothesen zu verstehen. Wie weit sie auf den Klassenunterricht übertragbar sind, müsste überprüft werden. Im besten Fall können sie einen Beitrag zur Entwicklung guter Unterrichtsqualität leisten.

Konstantin

Konstantin kam Ende der 5. Klasse nach der Abklärung durch den Schulpsychologen in die Therapie. In den zu Beginn durchgeführten spezifischen Tests erreichte er folgende Werte:

Basiskompetenzen:

- auditive Differenzierungsfähigkeit (v.a. bp/dt/gk) (LEEMANN 2015) 0 Fehler
- Differenzierungsfähigkeit kurzer/langer Vokale (LEEMANN 2015): 3 Fehler (war neu)
- visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit (BENTON 2009): überdurchschnittlich gut

Schriftsprachliche Fertigkeiten:

- Phonem-Graphem-Korrespondenzen (LEEMANN 2015): 2 Fehler (Auslassung, qu)
- Lesen (SLS 5-8, AUER et al. 2008): guter Durchschnitt
- Rechtschreiben (DRT 4-5, MEIS 1970): Prozentrang 3

Konstantin setzte sich knapp zwei Jahre lang in der beschriebenen Art mit dem deutschen Schriftsystem auseinander. Neben der Freude an Teilerfolgen kämpfte er immer wieder mit der Motivation und dem eigenen Anspruch, seine Texte gemäss dem erarbeiteten expliziten Wissen richtig zu schreiben. Die Dokumentation auf der Homepage (www.k-leemann.ch) gibt Einblick in die Fortschritte und den Stand seines expliziten Wissens (Film) sowie das automatisierte Schreiben in der Testsituation am Ende der Therapie. Im Ausgangstest erreichte Konstantin einen Prozentrang von 3, im Abschlusstest einen von 64 (RST-AAR, IBRAHIMOVIC, BULHELLER 2013), eine deutliche Verbesserung. Die Fehler im Abschlusstest sind zudem primär auf den Stress zurückzuführen, da Konstantin ja über das entsprechende Wissen verfügt. Diese Fehler ärgerten ihn dann auch sehr, in ruhigen Schreibsituationen werden sie ihm nicht unterlaufen.

Zusammenfassung und Fazit

Folgende Grundbedingungen helfen mit, das in der Bundesverfassung verankerte Recht auf Rechtschreibkompetenz für möglichst alle Kinder und Jugendlichen im Rahmen der integrierten Schule Realität werden zu lassen:

1. Der explizite Erwerb der Rechtschreibung braucht *viel Zeit*. Ist eine Stunde pro Woche über alle neun Schuljahre hinweg im Stundenplan dafür reserviert, haben alle die Chance, die Schriftnorm ausreichend zu erlernen.
2. Die im Unterricht integrierte Diagnostik wird durch die Lehr- und Fachlehrpersonen ausgeführt. Die *Ausbildung* ist entsprechend anzupassen.
3. Der *kognitive Zugriff* zur Schrift hilft allen Kindern; vor allem sehr intelligente Lernende gewinnen in der Regel rasch die nötigen Einsichten.
4. Das Unterrichten von Rechtschreibung verlangt eine hohe *Sach- und Vermittlungskompetenz*. Die Ausbildung hat die Lehr- und Fachlehrpersonen entsprechend vorzubereiten.
5. *Stufenübergreifende Absprachen* erleichtern den Kindern und den Lehrpersonen das Erreichen der verschiedenen Lernziele.
6. Die Lehr- und Fachlehrpersonen begleiten den Lernprozess ab Beginn *förderdiagnostisch*. Sie erkennen allfällige individuelle Schwierigkeiten, die sie gezielt fördern.
7. Das Lernen nach dem mastery-learning-Prinzip ermöglicht *erfolgsorientiertes Lernen*. Es unterstützt die Kinder psychologisch und hilft mit, die Entstehung belastender Sekundärsymptome zu vermeiden.
8. Geeignete *Arbeits- und Lerntechniken* sowie das Einbinden der Kinder in die Verantwortung, ihre Texte gemäss dem expliziten Wissensstand selbst zu korrigieren, sind unabdingbar, damit Transfer gelingt.
9. Neben der hohen Sachkompetenz begleiten idealerweise *erzieherische und psychologische Faktoren* den Lernprozess über alle Jahre hinweg.
10. Die Erforschung gelingenden Lernens im Orthografieunterricht sollte endlich in *interdisziplinärer Zusammenarbeit* von Universität, Pädagogischer Hochschule und Praxis angegangen werden, damit neue Erkenntnisse den Unterricht nachhaltig verbessern und das Leiden vieler Kinder mildern.

Literatur

- Autorenteam (2005). *Die Sprachstarken*. Baar: Klett und Balmer.
- BORCHERT, J. (2000). *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- BOSCH, B. (1937). *Grundlagen des Erstleseunterrichts* (Neudruck 1984). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- DSM 5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. America Psychiatirc Association.
- GALLMANN, P., SITTA, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Grundlagen für den Lehrplan. Plenarversammlung der dtsp. EDK-Regionen am 18. März 2010.
- GÜNTHER, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.). *ABC und die Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- HARTMANN, E. (2008). Konzeption und Diagnose von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell. Eine kritische Würdigung. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 123-137.
- ICD – 10 (1999). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. Weltgesundheitsorganisation. Bern: Huber.
- KLICPERA, CH., GASTEIGER-KLICPERA, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.
- LEEMANN, K. (2015). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch. Baar: Klett und Balmer.
- LEEMANN, K. (2014). Was ist eine Dyslexie? In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2014, 1, S. 13 – 19.
- LEEMANN AMBROZ, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips*. Bern: Haupt. (bei der Autorin zu beziehen)
- SCHLEE, J. (1976). *Legasthenieforschung am Ende?* München: Urban & Schwarzenberg.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1980). *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett.

VALTIN, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit - Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose, Förderung, Materialien*. Donauwörth: Auer.

WEISSHAUPT, R., JOKEIT, H. (2011). Zur Neuropsychologie von Dyslexie und Dyskalkulie. In: LICHTSTEINER, MÜLLER (Hrsg.). *Dyslexie, Dyskalkulie*. Bern: hep Verlag.

WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, M., RIEGLER, S., FREIVOGEL, J. (2015). Erfassung des Professionswissens von Deutschlehrkräften zu Orthografie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: BRÄUER, CH., WIESER, D. (Hrsg.). *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Tests

AUER, M. ET AL. (2008). *SLS 5-8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8*. Bern: Huber.

BENTON, A.,L. (2009). *Der Benton-Test*. Bern: Huber.

IBRAHIMOVIC, N., BULHELLER, ST. (2013). *Rechtschreibtest. RST-ARR*. Frankfurt a.M.: Pearson Education.

LEEMANN, K. (2015). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Lehrerhandbuch (S. 40, 51/52,56) und Arbeitsbuch (S. 9, 74, 99). Baar: Klett und Balmer.

Links

https://www.verbanddyslexie.ch/images/stories/Tagung_2015/Rechtschreibforum
www.schule-buchrain.ch, Kontaktperson: tristan.steiner@buchrain.educanet2.ch
www.lachenzelg.ch, Kontaktperson: Simon.Fehlmann@schulen.zuerich.ch
www.k-leemann.ch