

Leemann Ambroz, K. (2012). Über Stufenziele zur Rechtschreibkompetenz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 5, S. 18 – 24. Luzern: SZH.

## Über Stufenziele zur Rechtschreibkompetenz

**Gelingt einem jungen Erwachsenen das richtige Schreiben einfacher Wörter nicht, riskiert er die Frage: „Was hast du denn über all die Jahre in der Schule gelernt?“ 25 Jahre nach dem ersten Kurs „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ in der Schweiz ist es an der Zeit, kritisch Rück- und Vorschau zu halten. Zwei Fragen stehen im Zentrum: Wie ist es zu verstehen, dass sich in diesem Zeitraum die Zahl der Illetristen in der Schweiz mindestens verzweifelt hat? Und: Wie kann es der Schule in Zukunft besser gelingen, möglichst viele rechtschreibkompetente Schülerinnen und Schüler zu entlassen?**

### Phänomen Illetrismus

#### *Recht auf Bildung*

Ende der 1960er Jahre wurde erkannt, dass das in der Erklärung der Menschenrechte verbriefte „Recht auf Bildung“ (Lesen, Schreiben und Rechnen) durch die obligatorische Schulbildung nur teilweise eingelöst wird. Das Erstaunen war gross. Die UNESCO bezeichnete die Betroffenen 1978 als „funktionelle Analphabeten“, dies im Gegensatz zu eigentlichen Analphabeten, die nie eine Schule besuchen konnten. Die betroffenen Menschen *funktionieren* nicht so, wie sie sollten, da sie den gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht genügen. Erste Massnahmen wurden gefordert und lanciert (z. B. Grissemann 1984). Heute spricht man von Illetrismus.

#### *Ursachen des Illetrismus*

Die Gründe zur Entstehung von Illetrismus sind in der Regel komplex. Meist treffen ungünstige individuelle (z.B. genetische Faktoren, Wahrnehmungsschwierigkeiten, phonologische Schwierigkeiten, Konzentrationsprobleme), familiäre (z.B. Armut, Krankheit, Schulbildung der Eltern) und/oder schulische Bedingungen (z.B. Gestaltung des Unterrichts, Beziehung zur Lehrperson) zusammen.

#### *Bedeutung des Versagens für die Betroffenen*

Erwachsene mit Lese- und Rechtschreibproblemen kämpfen mit Schuld- und Schamgefühlen sowie der Angst, dumm zu sein. Dieser Kampf beginnt in der Regel schon während der Schulzeit. Sekundärsymptome als Folge von jahrelangen Misserfolgserlebnissen (z.B. Versagensängste, psychosomatische Symptome, Stress, depressive Verstimmungen, selten sogar Suizidphantasien) sind zu beobachten. Die Schwierigkeiten beeinflussen die Selektionsprozesse und schränken die Berufswahl oft ein, was die emotionale Belastung weiter erhöhen kann. Weisshaupt/Jokeit (2011, S. 43) schreiben: „Längerfristig kann die Entwicklung des Selbstwertgefühls der betroffenen Personen stark gefährdet sein.“

## *Illetrismus in der Schweiz*

Grissemann vermutete 1984, dass damals in der Schweiz 20'000 bis 30'000 Erwachsene den gesellschaftlichen Minimalanforderungen ans Lesen und Schreiben nicht genügten. Heute schätzt der "Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben" ([www.lesenschreiben.ch](http://www.lesenschreiben.ch)), dass rund 800 000 Erwachsene in der Schweiz nicht oder nur ungenügend lesen und schreiben können! Rund 365 000 von ihnen haben die gesamte obligatorische Schulzeit hier verbracht. Diese Zunahme kann nicht allein durch den Zuwachs der Bevölkerung und/oder durch die Erhöhung des Anteils fremdsprachiger Kinder erklärt werden. Die sozialen und volkswirtschaftlichen Kosten dieser Realität belaufen sich heute laut Berechnungen auf über eine Milliarde Franken pro Jahr.

## **Rückblick: Beobachtungen und Erfahrungen**

### *Organisation des Rechtschreibunterrichts*

Vor der Verwendung von Reproduktionsmitteln schrieben die Kinder täglich von der Wandtafel ab, übten Besonderheiten wie fiel/viel und schrieben regelmässig Diktate. Dieser Rechtschreibunterricht führte primär zu implizitem Regelwissen. In den Achtzigerjahren kam Skepsis gegenüber der Schriftnorm und dem systematischen Rechtschreibunterricht gegenüber auf, was sich in gewissen Schulbüchern entsprechend abbildete durch das weitgehende Fehlen von Übungsmaterial. Gleichzeitig verbreitete sich das Angebot der Legasthenietherapie; Lernende mit Schwierigkeiten erhielten Einzelunterricht. Seit Mitte des letzten Jahrzehnts findet die Rechtschreibung wieder Einzug in den Schulbüchern (wohl auch als Folge des PISA-Schocks), neu auf der Basis der Morphhemmethode. Die gewählte Methode gewährleistet einen kognitiven Zugriff auf das System der Schrift. Dank ihr reduziert sich der Lernstoff massiv und sie ermöglicht es, die nötigen Grundeinsichten und Orientierungswissen zu vermitteln. Gleichzeitig wurde das Gefäss der Legasthenietherapie aufgehoben und das integrative Schulmodell realisiert. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden unterstützen Kinder mit Lernschwierigkeiten heute punktuell, organisiert in kleinen Gruppen. Zudem erhalten zurzeit Lernende zwischen 16 und 20 Jahren (Gymnasium, Berufslehre) mit entsprechendem Attest wieder Legasthenietherapie und kommen in den Schulen in den Genuss von besonderen Massnahmen und Nachteilsausgleichen (vgl. Lichtsteiner Müller, 2011).

### *Rechtschreibwissen der Lehr- und Fachlehrpersonen*

In meiner fast zwanzigjährigen Erfahrung als Kursleiterin beobachte ich bis heute, dass die Lehr- und Fachlehrpersonen als ehemalige gute Schülerinnen oder Schüler in der Regel zwar weitgehend fehlerfrei schreiben, aber meist nur über implizites Rechtschreibwissen verfügen. Dieses wurde während ihrer Berufsausbildung nicht in ein explizites Sachwissen erweitert, welches als Basis eines kompetenten Rechtschreibunterrichts nötig ist. Viele Lehrpersonen sind grundsätzlich nicht in der Lage, den Lernenden exakte Erklärungen für eine bestimmte Schreibweise zu geben. Ein Schüler (2. Sekundarstufe A) meinte kürzlich nach der Erarbeitung der Kürzungsregel: „Jetzt bin ich aber enttäuscht. Warum ist mir dieser einfache Zusammenhang nicht schon vor Jahren erklärt worden?“ Oder ein Schulabgänger, der trotz jahrelanger Stütz- und Fördermassnahmen im Rechtschreibtest einen Prozentrang von 0,04

(!) erreichte, schätzte seine Fähigkeiten wie folgt ein: „*Eher schwach. Ich verstehe die einzelnen Gründe nicht, weshalb man etwas so schreibt.*“ Er analysierte sein Problem also sehr präzise und war bereit, die einzelnen Gründe zu erschliessen, was dazu führte, dass er ein halbes Jahr später in seinen Alltagstexten nur noch wenige Fehler machte.

### *Fazit*

Der Schule fehlten bis vor wenigen Jahren theoretisch fundierte Konzepte zum Aufbau des Rechtschreibunterrichts sowie methodisch begründete Lehrmittel. Und bis heute verfügen die meisten Lehr- und Fachlehrpersonen nicht über das nötige explizite Sachwissen. In dieser Situation blieb den Lernenden als Aneignungsstrategie vor allem das Auswendiglernen möglichst vieler Wörter. Seit dies nicht mehr ins alltägliche Abschreiben eingebettet ist, zeigt sich die Störungsanfälligkeit dieser Strategie deutlich in den zunehmenden Zahlen von Illetrismus. Neben den individuellen und familiären Ursachen müssen vor allem die schulischen Ursachen kritisch hinterfragt werden. Viele Rechtschreibschwierigkeiten sind als didaktogen, d.h. durch die Schule verursacht, einzuschätzen. Für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen bedeutet dies allerdings keinen Trost, sondern eine zusätzliche Bürde: Sie können ihre durch mangelnde Vermittlung entstandenen Wissensdefizite nicht als ein Problem des Systems Schule erkennen, sondern schreiben sich das Scheitern als persönliches Versagen zu.

### **Ausblick: Empfehlungen und Forderungen**

Zur Bekämpfung des Illetrismus bieten sich zwei Strategien an: einerseits gezielte Angebote zur Alphabetisierung Erwachsener, andererseits Massnahmen zur Prävention in der Schule. Durch die theoretisch begründete Optimierung der Schulung über die elf Schuljahre hinweg kann es gelingen, dass es in Zukunft wieder weniger Illetrismus in der Schweiz gibt.

### *Rechtschreibdidaktik*

Gallmann/Sitta fassen 1996 die notwendigen Voraussetzungen für einen kompetenten Rechtschreibunterricht so zusammen: Wer Rechtschreibung unterrichtet, benötigt ein vertieftes Wissen über die innere Logik der Schrift auf allen drei Ebenen (Prinzipien, Regeln, Einzelfestlegungen), also eine hohe Vermittlungskompetenz. Um den Lernprozess zu beurteilen und danach gezielte Fördermassnahmen abzuleiten, braucht die Lehrperson zudem ein vertieftes Wissen über die verschiedenen Entwicklungsschritte. Sie betonen weiter, dass das Erlernen der Rechtschreibung viel Zeit braucht. Gerade der letzte Punkt scheint mir sehr wichtig zu sein.

### *Lehrplan*

Theoretisch begründete Modelle zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz liegen heute vor (z.B. Leemann Ambroz 2006, S. 139, Lindauer et al. 2006). In den Grundlagen für den Lehrplan 21 (18. März 2010) werden Mindestansprüche definiert und es wird explizit gefordert, dass die Schule und die Lehrpersonen die Erreichung des Mindestanspruchs im Unterricht sicherzustellen haben (S.26). Konkret fordere ich folgende Mindestansprüche: Bis zur 3. Klasse ist die kompetente Anwendung des phonematischen Prinzips, bis zur 6. Klasse kompetentes Schreiben auf der Wort-

ebene und bis zur 9. Klasse weitgehend richtiges Schreiben auf der wortübergreifenden Stufe zu erarbeiten. Durch die Orientierung an Mindestansprüchen kann in Zukunft die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erfolgsorientiert lernen und gerät so nicht mehr in diese fatale Misserfolgsschleife. Die Forderung nach Zielerreichung bietet zudem Orientierungshilfe bei der Gewichtung des Rechtschreibunterrichts. Im neuen Schulmodell ist zudem das frühere Gefäß der Legasthenietherapie integriert. Es ist deshalb sinnvoll und notwendig, eine Stunde pro Woche vorzusehen.

### *Ausbildung der Lehrpersonen*

Heute steht beim Erwerb der Rechtschreibkompetenz ein kognitiver Zugang im Zentrum. Als Konsequenz ist von den Pädagogischen Hochschulen zu fordern, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft als Expertinnen und Experten der deutschen Rechtschreibung (explizites Wissen auf der Ebene der Prinzipien, Regeln und Einzel festlegungen) ausbilden und sie so gerüstet in die Unterrichtstätigkeit entlassen. Einige Lehrpersonen bilden sich später in Schulischer Heilpädagogik weiter – gerade sie müssen besonders gute Sachexpertinnen und Sachexperten in diesem Kernbereich sein.

Dass unsere Schriftnorm nicht willkürlich sondern weitgehend mathematisch genau geregelt ist, zeigt dieser kurze Textausschnitt. Die Nummern beziehen sich auf im Grundmorphem definierte Regeln. (Leemann Ambroz 2008 a, Lösungen Aufbaukurs):

3            3            3  
 /All/es /Sperr/müll/ ?

3            1, 3    1, 5a            3            3            4            4            1/2/3            5f    1, 5a  
 /Uns/er /Post/bot/e /komm/t /immer/ /auf/ /ein/em /ält/eren /Fahr/rad/.

Ab 10/11 Jahren ist explizites Regeltraining im Bereich der Orthografie von der kognitiven Entwicklung her möglich (Piaget 1980). Vor allem intelligente Kinder mit Rechtschreibproblemen sind dankbar für diese Transparenz, denn so geraten sie nicht oder viel weniger in eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistung.

### *Organisation des Rechtschreibunterrichts*

Die gezielte Schulung über alle elf Jahre hinweg wird im Idealfall aufgrund des neuen Lehrplans und in Absprache von allen Lehrpersonen einer Schuleinheit durchgeführt. Der Rechtschreibunterricht ist grundsätzlich von der sachkompetenten Klassenlehrperson durchzuführen, wobei sie bei Auffälligkeiten eine Fachlehrperson beiziehen kann. Je nach Situation in der Schuleinheit (z.B. Anzahl fremdsprachige Kinder) bewährt sich auch der Unterricht im Teamteaching.

### *Rechtschreibschwierigkeiten*

Prävention findet im Idealfall im regulären Unterricht statt, um allfällige Defizite rechtzeitig zu erkennen und aufzuarbeiten. Reber (2009) meint kritisch, Defizite dürften sich gar nicht erst aufbauen, denn dies entspreche nicht den "modernen ethischen Prinzipien" (S. 44). „Voraussetzung für einen derartigen Ansatz ist es, die Fähigkeiten der Schüler mit Hilfe verschiedenster Verfahren genau zu beobachten, um überhaupt rechtzeitig intervenieren zu können (Reber 2009, S. 44).“

Jansen et al. (1999) beschreiben folgende Schwierigkeiten, welche die Sprachreflexion und den Lernprozess beim Erlernen des Lesens und Schreibens erschweren:

1. Das Verständnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist erschwert.
2. Die bewusste Wahrnehmung verschiedener Phänomene (Differenzierung ähnlicher Laute (bp/ dt/gk), Bestimmung der Vokal- und Umlautlänge) ist erschwert.
3. Die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis sind reduziert.

Im Sinne einer primären Prävention hat sich heute im Kindergarten die Durchführung phonologischer Trainings eingebürgert. Zu Beginn erfasst die Lehr- oder eine Fachlehrperson bei allen Kindern mittels eines geeigneten Tests allfällige Schwierigkeiten. Je nach Ausmass übernimmt die Fachlehrperson (Logopädie oder Schulische Heilpädagogik) so lange die besondere Förderung, bis die Erschwernisse aufgearbeitet sind. Bei fremdsprachigen Kindern ist zudem zu prüfen, ob und wie sich das Lautrepertoire der jeweiligen Muttersprache mit dem deutschen Lautrepertoire deckt, um allenfalls Laute von Grund zu erarbeiten. So organisiert ist es für die Lehr- und Fachlehrpersonen möglich, den ersten Mindestanspruch (Anwendung des phonematischen Prinzips) mit möglichst vielen Kindern zu erreichen.

Um den zweiten Mindestanspruch (kompetentes Schreiben auf der Wortebene) mit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zu erreichen, schlage ich ein pragmatisches Vorgehen vor:

Verfügen die Kinder ab der 4. Klasse über mindestens mittelmässige Rechtschreibleistungen, ist anzunehmen, dass sie mit dem Übungsangebot der aktuellen *Lehrmittel* (z.B. Sprachstarke oder Sprachland) ihr Ziel erreichen.

Kinder, welche diese Leistungen unterschreiten und/oder solche mit ausgewiesenen Schwierigkeiten der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, sind ab diesem Zeitpunkt enger zu begleiten und zu führen, denn die Gefahr des Scheiterns ist gross. Der Lehrgang "Grundbausteine der Rechtschreibung" (Leemann Ambroz 2008 a) ist in der intensiven Auseinandersetzung mit solchen Lernenden entstanden und hierarchisch gegliedert. Tests zur Erfassung allfälliger Schwierigkeiten sind eingebaut (Phonologie, Differenzierung von bp/dt/gk, Bestimmung der Vokal- und Umlautlänge). Gemäss dem Anspruch von Hunter (2011), Komplexität zu reduzieren und Informationen zu visualisieren, wird das System der deutschen Schrift schrittweise aufgezeigt. Das explizite Bewusstmachen zentraler *formaler* Aspekte und Gesetzmässigkeiten der deutschen Schrift ermöglicht vielen Kindern einen kognitiven Zugriff zum Schriftsystem. Und Fremdsprachige erschliessen sich die richtigen Schreibweisen aufgrund formaler Kriterien unabhängig vom Inhalt der Wörter. Die Anwendung des neuen Wissens wird geübt und automatisiert und die einzelnen Schritte werden dann überprüft, wenn eine erfolgreiche Lernkontrolle möglich ist. Die Lernenden erwerben eine wirksame Arbeitstechnik zur Abspeicherung der häufigsten Grundmorpheme und Lernwörter, ein Transfer für englische und/oder französische Wörter ist sinnvoll. Für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler steht eine Kartei zur Sinner-schliessung der häufigsten deutschen Grundmorpheme zur Verfügung (Leemann Ambroz 2008 b). Der hierarchische Aufbau des evaluierten Lehrgangs mit entsprechenden Fehleranalysen ermöglicht es der Lehrperson, jedes Kind mit dem nötigen Überblick auf seinem individuellen Weg hin zur Rechtschreibkompetenz zu begleiten. Weil vom erarbeiteten Wissensstand her jedes Wort bezüglich Können/Nichtkönnen definiert ist, kann die Lehrperson zudem darum ringen, dass das erworbene Wissen auch tatsächlich angewendet wird. Richtig schreiben lernen ist anstrengend und hat viel mit Haltung zu tun. Die Erfolgsorientierung stützt die Motivation, über Jahre hinweg auf das Ziel Rechtschreibkompetenz hinzuarbeiten. Wenn auf dieser Stufe bei einem Thema erhöhter Förderbedarf ausgewiesen ist, unterstützt die Fachlehrperson (Schulische Heilpädagogik) das Kind für eine gewisse Zeit zusätzlich.

Um den dritten Mindestanspruch (richtiges Schreiben auf der wortübergreifenden Stufe) zu erreichen, ist weiterhin wöchentlich eine Stunde für die Rechtschreibung

einzuplanen, damit die Lernenden je nach Bedarf an ihren individuellen Schwierigkeiten arbeiten und diese so weit wie möglich aufarbeiten können. Die Heilpädagogin bzw. der Heilpädagoge unterstützt die Lernenden auch hier bei Bedarf.

Eine ausgewählte Liste von geeigneten Tests und allfälligen Fördermaterialien kann bei der Autorin bestellt werden ([praxis@k-leemann.ch](mailto:praxis@k-leemann.ch)).

### *Fazit*

Ein professionell aufgebauter und über elf Schuljahre hinweg bewusst organisierter Rechtschreibunterricht, der sich an deklarierten Mindestansprüchen orientiert und mit geeigneten Curricula durchgeführt wird, führt dazu, dass der Illetrismus wieder abnimmt. Mit professionell meine ich einerseits die neuen, theoretisch begründeten Lehrpläne, die neuen Schulbücher und Fördermaterialien, aber auch die verbesserte Ausbildung aller Lehrpersonen. Dieser letzte Punkt ist für mich der wichtigste.

[praxis@k-leemann.ch](mailto:praxis@k-leemann.ch)

### **Literatur**

- Gallmann, P., Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Grundlagen für den Lehrplan 21* (PDF). Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (18. März 2010).
- Grissemann, H. (1984). *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus*. Bern: Huber.
- Hunter R. (2001). *Minimal lernen*. Bern: hep.
- Jansen et al. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Leemann Ambroz, K. (2008 a). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Arbeitsbuch und Handbuch. Zug: Klett und Balmer.
- Leemann Ambroz, K. (2008 b). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Deutsch als Zweitsprache*. Trainingskartei. Zug: Klett und Balmer.
- Leemann Ambroz, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips*. Bern: Haupt.
- Lichtsteiner Müller, M. (2011). Bildungserfolg für Lernende und Studierende mit Dyslexie oder Dyskalkulie. In: Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.). *Dyslexie, Dyskalkulie*. Bern: hep verlag ag.
- Lindauer, Th. Sturm, A., Schmelletin, C. (2006). *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. Bern: EDK.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1980). *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Reber, K. (2009). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht*. München: Reinhardt.
- Weisshaupt, R., Jokeit, H. (2011). Zur Neuropsychologie von Dyslexie und Dyskalkulie. In: Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.). *Dyslexie, Dyskalkulie*. Bern: hep verlag ag.