

KATJA SIEKMANN

Der Mythos vom rechtschreibstarken Vielleser

Im schulischen Kontext finden sich hartnäckige Mythen, wenn es um die Unterstützung rechtschreibschwacher Schüler(innen) geht: „Hör genau hin, dann weißt du, wie man ein Wort schreibt“ oder „Wer viel liest, verbessert seine Rechtschreibung.“ Doch der Glaube an einen Transfereffekt zwischen dem Lesen und dem Schreiben lernen ist ebenso überholt wie der Wunschgedanke, dass man orthografische Besonderheiten hören könne.

Die empirische Forschung hat widerlegt, dass gute Leser immer auch gute Rechtschreiber sind. Es gibt auch schwache Leser, die über gute Rechtschreibkenntnisse verfügen, sowie schwache Rechtschreiber mit guten Lesekompetenzen, oft sind beide Fertigkeiten gut bzw. schwach ausgebildet. Moll & Landerl (2011) untersuchten über 2000 Zweit- bis Viertklässler und stellten fest, dass 41 Prozent aller Kinder mit einem Rechtschreibdefizit in dieser Stichprobe keine Leseprobleme aufweisen und 40 Prozent aller Kinder mit einem Lesedefizit keine Rechtschreibprobleme zeigen. Bezogen auf die gesamte Stichprobe sind die isolierte Rechtschreibstörung und die isolierte Lesestörung mit sieben Prozent bzw. sechs Prozent in etwa genauso häufig wie die kombinierte Lese- und Rechtschreibstörung mit acht Prozent.

Produktiver und rezeptiver Schriftspracherwerb

Doch woran liegt es, dass die Vorstellung von einem rechtschreibstarken Vielleser sich so hartnäckig hält? Vermutlich ist es der zu erlernende Gegenstand, der auf den ersten Blick deckungsgleich erscheint: die deutsche Schriftsprache. Diese muss sowohl produktiv (Schreiben) als auch rezeptiv (Lesen) erlernt werden und arbeitet mit einem überschaubaren Zeicheninventar. Doch diese De-

ckungsgleichheit trügt. Versetzt man sich in die Situation von Schriftsprachlernenden, wird dies deutlich. Lesen Sie bitte den folgenden Satz: *Anteeksi, puhutteko te saksa?*

Wer der finnischen Sprache nicht mächtig ist, liest diesen Satz (übersetzt: Entschuldigung, sprechen Sie deutsch?) synthetisierend, ähnlich wie der Schriftsprachler, der bezüglich der richtigen Lautzuordnung unsicher ist. Bestünde eine enge Verknüpfung von Lesen und

Rechtschreiben, müsste die Abspeicherung der orthografischen Struktur automatisch erfolgen. Doch auch vermehrtes (nun auch bewusstes) Lesen führt nicht (oder nur kurzfristig) zur Speicherung der orthografisch korrekten Schreibung.

Prozesse beim Lesen

Nun stellt sich die Frage: Was passiert beim Leseprozess? Das Lesen dient in erster Li-



Beispiele für Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschen

Phonem	Basisgraphem	Orthographem	Orthographem	Orthographem	Orthographem
/a:/	<a>	<ah>	<aa>		
/i:/	<ie>	<ih>	<i>	<ieh>	
/t/	<t>	<d>	<tt>	<dt>	<th>

nie der Entnahme von Bedeutung und funktioniert (außer beim Korrekturlesen) unbewusst. Die Aufmerksamkeit fokussiert sich auf den Kontext, der eine unterstützende (für das inhaltliche Speichern), aber auch eine störende Wirkung (in Bezug auf die Speicherung der orthografischen Besonderheiten) hat. Lehrkräfte kennen dieses Phänomen bei der Durchsicht von Schülertexten: Es ist fast unmöglich, die inhaltliche und die formale Korrektur zeitgleich durchzuführen, weil sich die Aufmerksamkeit automatisch auf eine der Ebenen fokussiert.

Gelesenes erfassen und verstehen

Was passiert nun konkret im Gedächtnis? Das visuell Erfasste wird kurzfristig im Arbeitsgedächtnis gespeichert und über die sogenannte phonologische Schleife, die automatisch eine lautliche Umsetzung des Erfassten produziert, erhalten. In der linken Gehirnhälfte ist bekanntes (altes) Wissen verankert, in der rechten Gehirnhälfte werden neue Informationen verarbeitet. Das gespeicherte alte Wissen – u. a. über die Struktur unserer Schriftsprache – überlagert neues Wissen, wenn wir die Aufmerksamkeit nicht bewusst auf die neuen Informationen lenken. Das Gehirn ist beim Lesen darauf programmiert, (nur) die Bedeutung des Gelesenen zu erfassen.

Liest man z. B. den fehlerhaften Satz eines Zweitklässlers,



ist die Sinnentnahme nicht gefährdet. Das Arbeitsgedächtnis entlastet uns durch die lautliche Umsetzung, die mit der orthografischen Norm nicht gleichzusetzen ist. Ohne die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Gegenstand „Orthografie“ springt diese auf die Kontextebene, und es gelingt nicht, orthografische Schlüsselstellen zu memorieren. Der geübte Le-

ser „überliest“ die orthografischen Fehler, stockt allerdings bei auffälligen Fehlern (Nichtbeachtung von Wortgrenzen, Skelettschreibungen).

Gelesenes aufschreiben

Wenn das Gelesene dann wiederrum aufgeschrieben werden soll, wird klar, dass Schreiben keine Reproduktion von Gelesenem ist. Weder den Satz des Zweitklässlers, noch den finnischen Satz werden Sie in der jeweiligen (inkorrekten) Form aufschreiben können. Beim Satz des Zweitklässlers erinnern Sie den Inhalt des Satzes, nicht aber die orthografische Umsetzung. Da Ihnen die Systematik der deutschen Schrift bekannt ist, könnten Sie die orthografisch korrekte Form (Was willst du von mir?) verschriften. Beim finnischen Satz geraten Sie bei Unkenntnis des Sprachsystems an Ihre Grenzen.

Übertragung von Klang in Schrift

Ein Leser muss für ein gegebenes Graphem nur aus einer doch überschaubaren Anzahl von Phonem-Alternativen auswählen. Bei Leseanfänger(inne)n gibt es beispielsweise bei dem Wort Kind die Varianten das /i/ lang zu ziehen *[Kient] oder den Versuch, das <d> als /d/ wie in Dose weicher zu artikulieren. Trotzdem gelangt ein Leseanfänger relativ leicht an die korrekte semantische Lösung. Ein Schreibanfänger muss für ein gegebenes Phonem (das er noch von seiner eigenen Artikulation abstrahieren muss), das korrekte Graphem wählen. Für ein bestimmtes Phonem gibt es allerdings wesentlich mehr Graphem-Alternativen als umgekehrt beim Leseprozess Phonem-Alternativen für ein gegebenes Graphem. Deshalb ist der Schreiblernprozess wesentlich anspruchsvoller und dauert entsprechend länger als das Lesenlernen (vgl. u. a. Thomé 2014).

Beispiel: Kind

Allein für das Wort Kind muss der Schreiber über explizites (Konstruktions-)Wissen verfügen. So muss unterschieden werden, ob das /i/ lang oder kurz ist; ob das <n> verdoppelt werden muss bzw. warum in diesem Fall nicht; wie das gehörte [t] am Wortende verschriftet wird usw. Die Tabelle oben bietet ausschnittsweise einen Überblick zu den Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschen. Die Basisgrapheme sind die häufigsten Schriftzeichen für ein gegebenes Phonem und sollten vorrangig im Anfangsunterricht vermittelt werden (weitere Informationen hierzu u. a. in Siekmann 2013). Die selteneren Schriftzeichen (Orthographeme) sind nach Vorkommenshäufigkeit geordnet.

Grundsätzlich sind Schreibungen wie *Kient, Kinnt, Kintt, aber auch Kieht, Kindt o. Ä. möglich, wenn man nur über mögliche Phonem-Graphem-Alternativen nachdenkt und keine weiteren, silbischen und morphematischen Regularitäten der Schrift beachtet.

Rechtschreibung im Dienst der Leser(innen)

Die deutsche Orthografie zeichnet sich dadurch aus, dass der Schreibende im Dienste des Lesers steht. Natürlich wird auch eine gewisse Anzahl von Wortbausteinen/(kleinen) Wörtern als visuelles Ganzes memoriert. Unser Gedächtnis geriete jedoch schnell an seine Grenzen, wäre dies die einzige Abspeicherungs-/Lernform. Diese (Teil-)Speicherungen sind individuell unterschiedlich und erfolgen über frequente (bewusste) Schreibübungen, nicht über frequentes Lesen. Haben Sie zum Beispiel die Harry Potter-Bände gelesen? Erinnern Sie sich an die Namen der Protagonisten, an den Namen der Schule und der einzelnen Häuser? Bestimmt. Aber können Sie sie –

obwohl Sie die Namen hunderte Male gelesen haben – orthografisch korrekt wiedergeben? Dieses Experiment wurde mit Achtklässler(inne)n durchgeführt und zeigte eindeutig, dass Harry-Potter-Leser(innen) genauso wenig die orthografischen Muster beherrschten, wie Nicht-Leser(innen) bzw. Schüler(innen), die lediglich die Filme sahen (vgl. Siekmann 2011). So gibt es zahlreiche Schreibvarianten zum bösen Protagonisten Voldemort (z. B. *Woldemord, mit der Begründung, dass es sich um einen Mörder handelt), zu Hagrid (*Hegrit) oder Dumbledore (*Dambeldoor). Die Schüler(innen) verschriften mit Bezug auf deutsche Phonem-(Basis-)Graphem-Korrespondenzen aber auch auf englische Orthografiekonventionen (Dambeldoor), die zeigen, dass eine lautliche Form der Wörter ins Langzeitgedächtnis übertragen wurde. Das häufige Lesen führte aber nicht zur Speicherung der orthografischen Form (vgl. weiterführend Siekmann 2013, Thomé 2014).

Vielleser – Wortschatz statt Orthografie

Den rechtschreibstarken Vielleser können wir deshalb getrost verabschieden bzw. durch einen belesenen („wortschatzstarken“) Vielleser ersetzen. Nachweislich erweitern Vielleser(innen) ihr Wissen, ihren Wortschatz und auch ihre Textproduktionskompetenzen. Der Aufbau eines inneren orthografischen Lexikons erfordert jedoch eine andere Maxime, die Dehn (2010, S. 51) treffend formulierte: Wer viel schreibt, schreibt vieles richtig! Konsequenterweise muss es deshalb im schulischen Kontext mindestens eine ausgeglichene Lernzeitverteilung für beide Fertigkeiten geben. Auch der schulische Förderunterricht muss differenziert vorgehen: Bei Leseschwierigkeiten helfen z. B. ein individualisiertes Lesestrategie-training und Texte, die zum (viel) Lesen motivieren, beim Rechtschreiben ein aufbauendes, zielgerichtetes Training or-

thografischer Bereiche und Schreibenlässe, die zum (viel) Schreiben motivieren.

Literatur

- Dehn, Mechthild (2010): Zeit für die Schrift: Lesen und Schreiben lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moll, Kristina/Landerl, Karin (2011): Lesedefizite und Rechtschreibdefizite – zwei Seiten derselben Medaille? In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler, 11–24.
- Siekmann, Katja (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht-)Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen der rezeptiven und der produktiven Fertigkeit. Frankfurt a. M.: Lang.
- Siekmann, Katja (2013): Individuelle Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thomé, Günther (2014): ABC und andere Irrtümer über Orthografie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie. Oldenburg: IsB.



KATJA SIEKMANN
ist Juniorprofessorin für Sprachdidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anzeige



meinUnterricht.de

Machen Sie sich das Leben leichter.

meinUnterricht.de ist Ihr digitaler Werkzeugkasten für den Schulalltag. Hier finden Sie tausende hochwertige Verlagsmaterialien für die Grundschule. Sie können sämtliche Unterrichtsmaterialien präzise anhand von Stichwörtern eingrenzen, rechtssicher und bedenkenlos mit Ihren Schülern teilen und sogar zur Grundlage von selbsterstellten Arbeitsblättern machen.

Jetzt kostenlos ausprobieren:
www.meinUnterricht.de/grundschule

Mit Unterrichtsmaterialien von:

