

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ursula Bredel*

**RECHT SCHREIBEN LERNEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 16. S. 86-94.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ursula Bredel

## RECHT SCHREIBEN LERNEN

*Doppelrezension: Christa Röber-Siekmeyer & Doris Tophinke (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002 und Doris Tophinke & Christa Röber-Siekmeyer (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002*

Bis zum Anfang der neunziger Jahre stand – mit je unterschiedlicher Intensität – das Sollen oder das (vermeintliche) Wollen von Schülern und Schülerinnen im Fokus der Aufmerksamkeit sprachdidaktischer Überlegungen. Beide, also Sollen und Wollen, so vermutete man, schlössen sich aus.

Die Orthographiedidaktik war von dieser Dichotomie in besonderer Weise betroffen. Auf der einen Seite standen die Konservativen, die sich dafür einsetzten, dass Schüler und Schülerinnen in die geltenden Normen des gesellschaftlichen Verkehrs, also auch in die orthographischen Normen initiiert werden sollten – ob sie wollten oder nicht. Auf der anderen Seite standen die Progressiven, die die Schreibrichtigkeit an der „kommunikativen“ Aufgabe der Sprache messen wollten; Orthographie, verstanden als Norm, auf die die Konservativen pochten, schien ihnen – um eine Extremformulierung aus den ideologischen Hochzeiten aufzugreifen – ein „instrument der klassenherrschaft“<sup>1</sup>.

Eine ganz andere Idee für den Schreib- und damit für den Orthographieunterricht ergibt sich aus neueren sprachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Befunden. Das orthographische System beruht demnach weder auf einer der Sprache noch auf einer den Lernenden fremden Norm. Vielmehr ist die Schrift und mithin die Orthographie eine für den Leser optimal rezipierbare Vergegenständlichung des Sprachsystems. Die Orthographiedidaktik muss demnach viel weniger unter pädagogischen als vielmehr unter sprach- und lerntheoretischen Gesichtspunkten neu aufbereitet werden.

Eine Betrachtung des Orthographieerwerbs, die auf die Entdeckung von schriftsprachlichen Strukturen durch die Lernenden fokussiert, liegt den beiden Bänden „Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik“ (im Folgenden Band (1)) und „Schärfungsschreibung im Fokus“ (im Folgenden Band (2)) zugrunde, die von Christa Röber-Siekmeyer und Doris Tophinke herausgegeben worden sind. Die 2002 erschienenen Sammelbände stellen orthographiedidaktische Konzepte vor, in denen sprachstrukturelle und lernpsychologische Eigenschaften des deutschen Schriftsystems für eine Optimierung sprachdidaktischen Handelns genutzt werden.

---

<sup>1</sup> Bauer, G. (1974): 93.

Die Beiträge orientieren die Leser und Leserinnen hauptsächlich auf den Bereich der Wortschreibung. Nur zwei Beiträge befassen sich mit syntaxbezogenen Bereichen der deutschen Orthographie (Nünke & Wilhelmus (1) und Gorschlüter (1)).

Die Arbeit von Nünke & Wilhelmus (1) gibt Einblicke in den Erwerb der Groß- und Kleinschreibung, den die Autorinnen auf der Grundlage einer syntaktischen Rekonstruktion (Großschreibung von Kernen nominaler Gruppen) modellieren. Die Autorinnen berichten von Unterrichtsreihen, in denen die Kinder die syntaxorientierte Schreibung kennen gelernt haben. Die „Syntax-Kinder“ wurden mit „Wort-Kindern“ verglichen, also denen, die die Großschreibung traditionell, auf der Grundlage wortbezogener Kategorien erworben hatten (Substantive schreibt man groß), zusammen mit all den Aporien, die eine solche Regelformulierung erzeugt („Substantivierung“ von Nicht-Substantiven; „Desubstantivierung“ von Substantiven). Bei allen Experimenten schnitten die „Syntax-Kinder“ erheblich besser ab als die „Wort-Kinder“. Als erstaunlichster Befund dieser Studie kann gelten, dass selbst Kinder, deren Muttersprache nicht das Deutsche war und die somit nicht über ein ausgebautes inneres Kontrollsystem bezüglich syntaktischer Prozesse verfügen, mit der „Syntax“-Methode erheblich besser arbeiteten als mit der „Wort“-Methode. Man hätte sich gewünscht, dass Studien wie die vorliegende, die das theoretische Programm von Maas 1992, 2000<sup>2</sup> sowie das didaktische Programm von Röber-Siekmeyer<sup>3</sup> fortsetzen, Grundlage für die Mitglieder der Reformkommission für die deutsche Rechtschreibung gewesen wäre, die mit dem Anspruch angetreten sind, das Lernen zu erleichtern, selbst aber nie Lernprozesse beobachtet haben.

Der zweite Beitrag, der sich mit syntaxbezogenen Bereichen der Orthographie befasst, ist Gorschlüters Auseinandersetzung mit der Aneignung des Kommas. Der Beitrag fasst auf knappem Raum die Ergebnisse der Dissertation der Autorin (geb. Afflerbach) zusammen. Hauptergebnis dieser Arbeit war, dass Kinder bereits weit vor der systematischen Einführung in die Interpunktion Satzzeichen gebrauchen – und das häufig regeladäquat. Die Autorin plädiert daher für die Stärkung der Eigenaktivität der Schüler und Schülerinnen beim Aufbau der Zeichensetzungskompetenz. Leider bleibt der didaktische Aufruf wie schon in ihrer Dissertation sehr allgemein; (zukünftigen) Lehrer/innen werden keine methodisch handhabbaren Ansätze zur Verfügung gestellt.

Das Übergewicht sowohl des ersten als auch des zweiten Bandes liegt auf der Silbe als sprachsystematischer und didaktischer Fundamenteinheit für die Wortschreibung. 13 der insgesamt 22 Beiträge befassen sich explizit mit der Relevanz von Sprech- und Schriftsilben beim Aufbau orthographischen Wissens. Damit stehen die Beiträge in Opposition zur herkömmlichen Auffassung von der Dominanz segmentaler Gliederung der Schriftsprache (ein Laut – ein Buchstabe). Die Silbe als primäre prosodische Kategorie in der Sprachentwicklung wird in einem Forschungsbericht über den Aufbau lautsprachlicher Kompetenzen von Overlach (1) eindrucksvoll bes-

---

<sup>2</sup> Vgl.: Maas, U. (1992) und Maas, U. (2000).

<sup>3</sup> Röber-Siekmeyer, Ch. (1999).

tätigt. Demnach basiert das Einüben von Lautmustern bereits in frühester Kindheit auf der Basis von Silben als artikulatorischer Schemata. Die psychologische Dominanz der Silbe werde durch den Erwerb von bedeutungstragenden Einheiten (Wörtern) partiell überschrieben. Im Schrifterwerb, der eine analytische Restrukturierung der Sprache erforderlich macht, kommt es aber zu einem Rückgriff auf die prosodische Struktur als artikulatorisch-auditiv eingeübter Routine. Wie Grümmer & Welling (2) nachweisen, besteht bereits in den ersten Schriftversuchen eine enge Korrelation zwischen der Silbenposition eines Segments und seiner Wahrnehmbarkeit durch Schreibanfänger.

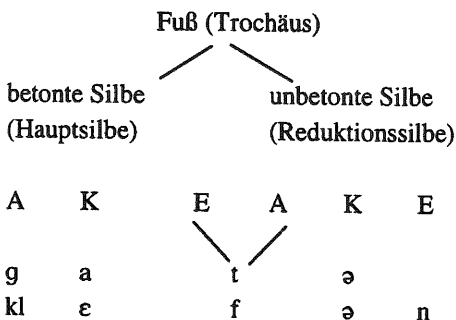
Die Arbeit an der Silbe erfolgt in beiden Bänden auf drei Ebenen:

1. Darstellung der linguistischen Relevanz der Silbe (etwa Maas (2), Grümmer & Welling (2), Thelen (1));
2. Darstellung der kognitiven Relevanz der Silbe sowie der Silbifizierkompetenz von Lernern und Lernerinnen vor Schuleintritt sowie zu Beginn des Schriftspracherwerbs (etwa Overlach (1), Risel (2), Huneke (2), Hanke (2), Röber-Siekmeyer (1) und (2), Thelen (2), Tophinke (1));
3. Dokumentation von praktischen Erfahrungen mit silbenbasierten Lehr-/Lernprogrammen (Fuchs & Röber-Siekmeyer (1), Thelen (2), Röber-Siekmeyer (2)).

Dabei sind die Silbenkonzepte der Autoren nicht durchgängig einheitlich. Vielmehr lassen sich – wie Band (2) auch in der Gliederung erkennbar macht – „Silbengelenk-Theoretiker“ von „Silbenschnitt-Theoretikern“ unterscheiden:

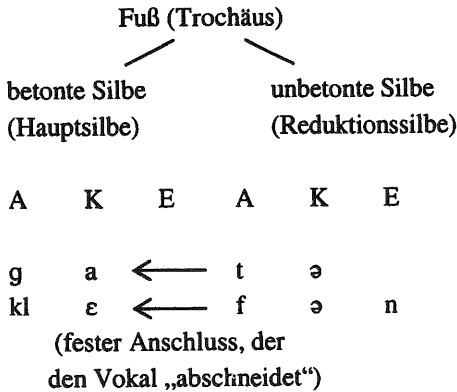
Die Theorie des Silbengelenks besagt, dass Ausdrücke wie [gatə] (*Gatte*) oder [klefən] (*kläffen*) wie unter (a) gebaut sind (A = Anfangsrand; K = Kern; E = Endrand):

(a) Das Silbengelenk



Die Theorie des Silbenschnitts besagt, dass diese Ausdrücke durch ein Modell wie unter (b) angemessen beschrieben sind:

(b) Der Silbenschritt



Die orthographische Abbildung des Silbengelenks oder auch des festen Anschlusses ist der Doppelkonsonant, die sog. Schärfung, die eine der Hauptfehlerquellen im Orthographierwerb darstellt. Der synchron undurchsichtige Begriff der Schärfung, der ursprünglich auf die Akzentuierung des dem Silbengelenk vorangehenden Vokals bezogen war, wird in einem historischen Exkurs von Utz Maas (2) reflektiert; überraschenderweise verweist bereits der historisch frühe Ausdruck der Schärfung (lat. *auco* spitzen, *aucus* Spitze) auf silbische Eigenschaften des Vokals (Betonung, Akzentmaximum in einer spezifischen Silbenposition), nicht auf segmentale Kürze.

Aus den beiden skizzierten Theorien für die Motivation der Schärfungsschreibung (Silbengelenk vs. Silbenschritt) leiten sich unterschiedliche Forschungsinteressen für die Untersuchung der Silbifizierkompetenz sowie verschiedene didaktische Modelle des Schreiberwerbs, insbesondere der Schärfungsschreibung ab.

Huneke (2) und Risel (2), die vom Silbengelenk sprechen, interessieren sich vor allem für die Kompetenz von Kindern zur Identifizierung von Silbengrenzen bei der prosodischen Analyse (mit Hilfe der „Pilotsprache“ oder der „Robotersprache“). Sie berichten von entsprechenden Silbifizierungsexperimenten mit Vorschulkindern und Schreibanfängern.

Huneke (2) ermittelt in einer Längsschnittstudie verschiedene Silbifizierungsstrategien bei Wörtern mit Silbengelenk. Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die jeweiligen Gelenkkonsonanten; bei den dauernden wie [m, n, l, ŋ] besteht die Tendenz, dass sie in beiden Positionen (Endrand der ersten und Anfangsrand der zweiten Silbe) artikuliert werden. Bei Frikativen und Plosiven wird der Artikulator nach der Vokalartikulation der ersten Silbe an die entsprechende Stelle bewegt (also Lippenrundung bei nachfolgendem b, p; dorsale Approximation an das Velum bei k, g etc.). Huneke deutet dies als Hinweis auf die psychophysische Realität des Silbengelenks. Seine didaktischen Vorschläge weisen in die entsprechende Richtung.

Gegenüber den Daten von Huneke kommt Risel (2) zu einem etwas eingeschränkten Befund. Seine Ergebnisse zeigen, dass die meisten Kinder den Silbenschnitt nicht nach dem Gelenk, sondern nach dem Vokal der Hauptsilbe lokalisieren. Er votiert dafür, neben silbenorientierten Ansätzen auch morphembasierte Zugangsweisen zur Schrift zu eröffnen. Denn seine Befunde zeigen darüber hinaus, dass Kinder bei der Zerlegung von Wörtern neben silbischen Strukturen auch morphemische Eigenschaften relevant setzen. Risels Beitrag schließt mit ganz praktischen Unterrichtsvorschlägen, mit denen der Aufbau rechtschriftlichen Wissens auf der Basis prosodischer und morphologischer Kenntnisse der Kinder unterstützt werden kann.

In eine ähnliche Richtung geht Hanke (2), die auf der Grundlage einer Replikation der Experimente von Risel dessen Befunde weitgehend bestätigen kann. Sie plädiert für differenzierte, auf verschiedene Lerntypen und Lernphasen zugeschnittene, strukturierte Lernumgebungen, in denen sich jedes Kind seinen je eigenen Weg zur Schrift bahnen kann.

Ausgehend von der Relevanz des Silbenschnitts bei der syllabischen Segmentierung schriftsprachlicher Einheiten verfolgen Röber-Siekmeyer (2), Thelen (2) und Fuchs & Röber-Siekmeyer (1) einen didaktischen Ansatz, in dem die Kinder ihre silbenbasierte Segmentierkompetenz mit Bezug auf die Unterscheidung von sanften und scharfen Anschlussstrukturen ausbilden können.

Röber-Siekmeyer (2) stellt ihr Modell der Silbenhäuser zur Diskussion. Mit Hilfe der Visualisierung von Silbenstrukturen (großes Haupthaus für die Hauptsilbe, „Garage“ für die Reduktionssilbe) wird es den Kindern ermöglicht, ihre prosodische Segmentierarbeit über anschauliche Metaphern zu verbalisieren: Der sanfte Silbenschnitt ist dadurch abgebildet, dass der Vokal Platz zur Ausdehnung zur Verfügung hat; der scharfe Silbenschnitt korrespondiert damit, dass die „Garage“ in das Haupthaus hineinragt und den vorangehenden Vokal „bremst“. Röber-Siekmeyer berichtet von der Arbeit von Schülern und Schülerinnen mit den Silbenhäusern, die durch konstruktive Reflexionsprozesse prosodisch zugängliche Segmentierungen schriftsprachlich umsetzen. Die praktische Arbeit mit den Silbenhäusern wurde von Tobias Thelen in ein computergestütztes Lernprogramm (MoPs) umgesetzt; die Funktionsweise und einige erste empirische Erkenntnisse über die Nutzung von MoPs durch Kinder stellt er in Band (2) zur Diskussion.

Eine weitere, didaktisch-konzeptionelle Erweiterung des Häusermodells stellt die Verknüpfung der visuellen Erfassung mit musikalischen Elementen dar. Fuchs & Röber-Siekmeyer (1) berichten von einem Unterrichtsversuch, in dem die silbenstrukturelle Segmentierung durch Lieder und Reime begleitet wurde. Durch die Wortwahl wurde der Kontrast zwischen Silben mit „losem“ und „festem“ Anschluss vorbereitet. Die Wörter aus den Liedern wurden entsprechend ihrer prosodischen Voranalyse in die Silbenhäuser eingetragen. Die in dem Beitrag abgedruckten Gespräche mit Schüler/innen, in denen sie ihre Schreibentscheidungen begründeten, zeigen, dass die musikalisch gestützte prosodische Voranalyse zusammen mit der visuellen Abbildung der prosodischen Struktur gute Ergebnisse bei der Unterscheidung sanfter und scharfer Silbenschnitte erbringt und damit gute Voraussetzungen für den Erwerb der prosodisch bedingten Schärferungsgraphie schafft.

Fünf Beiträge der Sammelbände befassen sich mit den spezifischen Problemen der Schriftaneignung im Kontext regionaler Varietäten (Löffler (1), Studer (1), Schmidlin (2), Spiekermann (2), Noack (2)). Damit greifen die Autor/innen einen Aspekt auf, der zuletzt in den siebziger Jahren mit der Reihe „Dialekt / Hochsprache – kontrastiv“ bearbeitet wurde, dessen Brisanz jedoch keineswegs nachgelassen hat.

Noack (1) berichtet aus einem laufenden Forschungsprojekt, in dem die rechtschriftlichen Probleme alemannischer Hauptschüler/innen untersucht werden. Ziel der Arbeit ist es, „den massiven Rechtschreibschwierigkeiten dieser SchülerInnen eine Strategie entgegenzuhalten, die von den phonologischen Verhältnissen der gesprochenen Sprache ausgeht, ohne sie zu verfremden“ (Noack 243). Die Projektarbeit lässt eine Ausarbeitung eines solchen Programms auf der Grundlage der breiten dialektologischen Erkenntnisse zum Alemannischen erwarten.

Den Einfluss des Schweizer Dialekts auf das Lesen untersucht Studer (1). Am Beispiel von Lesenotaten Schweizerdeutscher Kinder (Zürich) arbeitet er phonologisch, morphologisch sowie lexikalisch motivierte Verlesungen heraus. Die Befunde weisen in zwei verschiedene Richtungen: Zum einen intervenieren spezifische dialektale Gewohnheiten; die Kinder artikulieren beim Lesen von *spazieren* [ʃpatsiɛrən] statt [ʃpatsi:rən], interpretieren also das Dehnungs-e als Markierung des für das Schweizerdeutsche typischen Diphthongs. Zum anderen intervenieren Hypothesen der Kinder über die Leseaussprache, die weder mit ihrem Dialekt noch mit der Hochsprache konform sind; so liest eine der Probandinnen von Studer *der König und seine Töchter*; das Plural-n kommt im Nominativ Plural von *Tochter* weder im Standarddeutschen noch im Schweizerdeutschen vor. Studer spricht von einer „morphologisch motivierten Übergeneralisierung“ (187), mit der die Kinder den ansonsten erlebten Abstand zwischen Dialekt und Hochsprache markieren (z. B. Plural dialektal: [vɔlkə], standarddeutsch: [vɔlkən]). Somit spielen das „Hineinlesen“ eigener Aussprachevarianten in den Text (*spazieren*) als auch das „Herauslesen“ vermuteter Sprechvarianten (*Töchtern*) bei den Verlesungen eine Rolle. Eine wichtige Erkenntnis dieses Beitrages ist es, dass jüngere Kinder (1. Klasse, alphabetische Phase) eher „Herauslesefehler“, ältere Kinder (3. Klasse, orthographische Phase) eher „Hineinlesefehler“ machen. Ganz offensichtlich trauen die Kleinen der Schriftsprache als Abbildung „ihrer“ Sprache nicht viel zu – sie reagieren mit einer Art standarddeutscher Pilotsprache.

Löffler (1) stellt eine Methode für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial vor, mit dem Laut-/Buchstabenverwechslungen vorgebeugt werden soll; beispielhaft arbeitet sie mit der rheinischen „r“-„x“-Verwechslung ([ʃpɔrt] vs. [ʃpɔxt]). Ziel ist es, Lernern und Lernerinnen mittels gezielter lautlicher Differenzierungstrainings die Nutzung orthographischer Regeln, die auf der Explizitlautung beruhen, zu erleichtern. So könnten Löffler zufolge aus „Merkwörtern“ „Nachdenkwörter“ werden.

Auch Schmidlin (2) untersucht die Umsetzung des „r“ im Orthographieerwerb, allerdings bei Deutschschweizern, in deren Dialekt das im Standarddeutschen vokalisierte „r“ wie in *Mauer* oder *Ruder* als apikaler oder uvularer Konsonant fühl- und hörbar gemacht wird. Ausgangspunkt ist die Hypothese, dass die durchgängige Artikulation und Hörbarkeit von „r“ eine Aneignung von „r“-Schreibweisen bei

Deutschschweizern erleichtern. Ein Vergleich zwischen süddeutschen (alemannischer Dialekt) und Hamburger Kindern mit Züricher Kindern bestätigte die Hypothese: „Die Schweizer Kinder machen im vorliegenden Korpus keinen einzigen Fehler, der den gewählten Kategorien [vgl. dazu Schmidlin (2) 179] der r-Falschschreibung zuzuordnen wäre.“ (Schmidlin 179) Der Unterschied zwischen den Schweizer Kindern einerseits und den süddeutschen und Hamburger Kindern andererseits erwies sich in diesem Bereich als hochsignifikant.

Auch Spiekermann (2) legt eine vergleichende Studie vor, in der er Schreibproben von Kindern aus dem Schwarzwald, aus Hamburg und aus Leipzig gegenüberstellt. Im Fokus der Untersuchung stehen Differenzen der Vokalsysteme und deren Einfluss auf den Schreiberwerb. Unterschiedliche Fehlerhäufigkeiten sind bei den untersuchten Kindern vor allem in der Dehnungs- und Schärfungsmarkierung erkennbar. Spiekermann zieht auf dem Hintergrund einer silbenbasierten Fundierung der Dehnungs- und Schärfungsschreibung den Schluss, dass nicht die Qualität der Einzelsegmente den Orthographierwerb beeinträchtigt, sondern die „sowohl schriftsprachlich als auch gesprochen sprachlich prosodischen Eigenschaften, bzw. auf prosodische Eigenschaften rückführbare Erscheinungen der geschriebenen Sprache“ primäre Orientierungen der Schüler bilden: Denn genau dort, wo prosodische Eigenschaften des Dialekts nicht zu einer regelgerechten Umsetzung orthographischer Schreibungen führen, entstehen die Fehler. Mit dieser Interpretation rücken u. U. auch die bislang noch nicht referierten Ergebnisse der Untersuchung von Schmidlin (2) in ein neues Licht. Neben der „r“-Schreibung hat die Autorin die Schärfungsschreibung von Schweizer Kindern untersucht: Die Hypothese war, dass Schweizer Kindern wegen der dialektal bedingten Lento-Aussprache des Konsonanten im Silbengelenk (also Längung) die Aneignung der Schreibung von Doppelkonsonanten leichter fällt. Diese Hypothese konnte jedoch nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung hält Spiekermann bereit: Beim Erwerb der Schärfungsschreibung ist die Kompetenz einzellautlicher Segmentierung gegenüber der prosodischen Gliederungskompetenz sprachlicher Ausdrücke sekundär. Den Schweizer Kindern aus der Studie Schmidlins hilft die segmentale Besonderheit ihres Dialekts (länger gehaltener Konsonant im Silbengelenk) daher nicht weiter.

Leider wird in dem Sammelband kein Versuch gemacht, die Ergebnisse der verschiedenen Arbeiten in dieser oder ähnlicher Weise aufeinander zu beziehen. Auch wird zu selten auf den je anderen Band hingewiesen. Gerade bei einer programmatisch so dichten Reihe von Beiträgen wäre eine solche, die Ansätze vergleichende Diskussion außerordentlich ergiebig gewesen.

Nur zwei Beiträge gehen auf Erwerbsschwierigkeiten unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit ein (Mehlem (1); Gehrmann (1)). Mehlem (1) berichtet von den Strategien der Schriftaneignung marokkanischer Kinder, deren Erstsprache, das Tarifit, nicht verschriftet ist, die aber bereits Schrifterfahrungen im Deutschen gesammelt haben (Kinder des 3. und 4. Schuljahres). Die marokkanischen Kinder wurden aufgefordert, einen muttersprachlichen Text (Tarifit) zu schreiben. Mehlem analysiert die Texte daraufhin, wie die Kinder mit den Besonderheiten ihrer Muttersprache umgehen, für die sie keine orthographischen Ressourcen zur Verfügung haben



(z.B. die orthographische Umsetzung der Pharyngale [ʕ] und [h], für die es im Deutschen keine Entsprechungen gibt). Die Lösungen der Kinder lassen sich auf einer Skala einordnen, deren einer Endpunkt einen Verzicht auf muttersprachliche Strukturen zugunsten einer orthographienahen Schreibung in Anlehnung an das Deutsche darstellt und an deren anderem Endpunkt Texte stehen, die auf die graphotaktischen Regelmäßigkeiten des Deutschen zugunsten einer möglichst muttersprachennahen Verschriftung verzichten. In allen Fällen aber können die Kinder grundlegende orthographische Ressourcen (Worttrennung mittels Spatium, Interpunktion, basale Laut-Buchstaben-Beziehungen) auf die Verschriftung ihrer Muttersprache anwenden.

Der zweite Beitrag, der sich mit Aneignungsprozessen unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit befasst, fällt ganz aus dem heraus, was der Titel von Band (1), „Schrifterwerbskonzepte“, verspricht, verdient aber nicht nur deshalb besondere Beachtung: Siegfried Gehrmann stellt ein Programm zum Erwerb phonologisch-prosodischer Kompetenzen von Deutschlernern und -lernerinnen zur Diskussion; gegen die gängige Praxis, die Aussprache durch visuelle und auditive Rückmeldungen oder verbalisierte Instruktionen zu steuern, stellt er ein Konzept zur Diskussion, das auf einer auf kinästhetischer Information beruhenden motorischen Selbststeuerung aufbaut, mittels derer die artikulatorischen Eigenschaften der Zielsprache von innen kontrolliert und modifiziert werden können. Sollte es richtig sein, dass der Erwerb der Schriftsprache auf den Kompetenzen der gesprochenen Sprache basiert, so werden Überlegungen wie die, die Gehrmann anstellt, zukünftig für die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erwerben, an Bedeutung gewinnen.

Mit den Beiträgen der besprochenen Sammelbände wird die längst überfällige Wende in der sprachdidaktischen Reflexion und Praxis weitergeführt und erweitert, die die Didaktisierung von Spracherwerbsprozessen über sprachstrukturelle und sprachpsychologische Befunde abstützt. Die bedeutsame Erkenntnis der modernen Deutschdidaktik, dass Kinder in Eigentätigkeit (schrift-)sprachliche Regularitäten entdecken und umsetzen, führt – wie die Arbeiten eindrücklich zeigen – nicht zu einer Laissez-faire-Praxis (zurück). Verantwortliches didaktisches Handeln erfordert eine fachwissenschaftlich und lernpsychologisch gestützte Strukturierung lernfördernder Herausforderungen. Eine langfristige wissenschaftliche Begleitung von Lernprozessen nach den neuen Konzepten könnte dann auch eine Klärung bringen, ob das „Silbengelenk“ oder der „Silbenschnitt“ geeigneter ist, um den Erwerb silbenbasierter Schreibungen zu unterstützen; zieht man zusätzlich die Befunde von Risel in Betracht, ist wahrscheinlich auch mit einer Relativierung des Silbenkonzepts als Basis für den Orthographieerwerb zu rechnen; eigens bearbeitet werden sollte weiter die Ausgliederungskompetenz von Schülern und Schülerinnen, die zwischen morphematischen und silbischen Strukturen nicht immer klar unterscheiden.

Trotz evtl. erforderlich werdender Revisionen oder Präzisierungen im Einzelnen: Die Zeiten didaktischer Rezeptologie, normativer Sollenspädagogik oder verklärender Kindheitsmythen, aber auch die Zeiten der einseitig phonographischen Orthographiedidaktik dürften mit Publikationen wie den vorliegenden vorbei sein. Und es

bleibt zu hoffen, dass die – gegenüber herkömmlichen Konzepten anstrengendere – Reflexion über sprachliche Lernprozesse nicht lediglich eine theoretische Herausforderung bleibt, sondern dass auch Praktiker und Praktikerinnen davon überzeugt werden. Die künftige Sprachdidaktik sollte sich – über den verstärkten Transfer ihrer Erkenntnisse in die Praxis hinaus – die Aufgabe stellen, auch weitere, bislang weniger konturierte Bereiche des Orthographieerwerbs (etwa die Silbentrennung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Interpunktion), aber auch den Erwerb weiterführender Schreibkompetenzen sowie den Erwerb kommunikativer und sprachreflektorischer Kompetenzen sprachwissenschaftlich und erfahrungswissenschaftlich abzustützen. Die Beiträge in den besprochenen Sammelbänden können hier theoretisch und methodisch wegweisend sein.

Trotz der insgesamt positiven Einschätzung der beiden Bände bleibt eine letzte kritische Bemerkung: Die Beiträge enthalten etliche Tippfehler, die vor allem bei der Silbentrennung unübersehbar werden. Auch wenn Orthographie „berechenbar“ ist, wie Thelen (1) programmatisch formuliert: die Trennhilfen der einschlägigen Textverarbeitungsprogramme verrechnen sich zu häufig, als dass ihnen blind vertraut werden sollte. So bleibt die Silbentrennung in Zukunft nicht nur Aufgabe der sprachdidaktischen Reflexion, sondern auch eine dauernde Herausforderung der computergestützten Schreibpraxis.

## Literatur

- Bauer, G. (1974): einige grundsätze im kampf um die rechtschreibung. In: Hiestand, W. (Hrsg.): Rechtschreibung. Müssen wir neu schreiben lernen? Weinheim/Basel, 91-100.
- Maas, U. (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen.
- Maas, U. (2000): Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen. Osnabrück.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Stuttgart.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Ursula Bredel, Pädagogische Hochschule Karlsruhe,  
Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe*