

**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>  
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Heinz Risel*

**ES LEBE DER UNTERSCHIED!**

**Drei neue Werke zur Orthographie und  
ihrer Didaktik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 98-  
103.

---

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.

Heinz Risel

## ES LEBE DER UNTERSCHIED! Drei neue Werke zur Orthographie und ihrer Didaktik

Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett/ Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).

Ossner, Jakob (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöning (UTB StandardWissen Lehramt 3329).

Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Alle drei Neuerscheinungen sind als Arbeitsbücher konzipiert und verkörpern den Anspruch, überkommene und wenig erfolgreiche Erklärungsmuster und Vermittlungsweisen im Bereich der Orthographie(didaktik) hinter sich zu lassen und neue Wege zu beschreiten. Dabei gehen sie sehr unterschiedlich zu Werke.

Astrid Müllers Arbeit zielt am stärksten auf eine direkte unterrichtliche Umsetzung didaktischer Vorschläge, indem sowohl im Anhang als auch auf beigelegter CD eine umfangreiche Aufgabensammlung für Lernende präsentiert wird. In ihrer „Bestandsaufnahme“ kommt die Autorin zu negativen Ergebnissen, was den Unterrichtserfolg im Rechtschreiben betrifft (Müller 2010: 10). Verantwortlich macht sie dafür u. a. lautungsfixierte didaktische Konzepte und solche ohne „sprachwissenschaftliche[...] Fundierung“ (ebd.:14). Ihnen setzt sie eine graphematische Auffassung entgegen, die die Struktur des gegenüber der Lautsprache eigenständigen Schriftsystems entdecken lässt (vgl. ebd.: 21). Nach einer knappen Darstellung der Schriftgeschichte des Deutschen lenkt sie den Blick auf die Schriftfunktion der „Le-seerleichterung“ (ebd.: 32) und etabliert damit ein wichtiges Kriterium für spätere Argumentationen. Die folgenden Sachanalysen fußen im Wesentlichen auf Eisenbergs Prinzipien und Ausarbeitungen dazu. Bekanntlich spielt in dessen Theorie das silbische Prinzip eine prominente Rolle. So dient darin die Silbengelenk-Auffassung auch bei Müller als Basis für die Schreibung doppelter Konsonantenbuchstaben (*rennen, rennt*) bzw. graphischer Varianten wie in *Enge, Katze* oder *rupfen* (vgl. ebd.: 45). Das „silbeninitiale“ *h* wird demnach in Lautungen wie [ʃu:ə] (*Schuhe*) zum Bedecken der zweiten, im Geschriebenen „nackten“ Silbe benötigt. Wie bei Ossner und Röber werden Wörter mit „Dehnungs-h“ vom Typ *Zahn* dem Merkbe-reich zugeschlagen (ebd.: 46, 108), obgleich im einheimischen (!) Wortschatz neben der l/m/n/r-Regularität die Nichtkomplexität des Anfangsrandes eine gute Schreib-orientierung bildet, wie dies im Grammatikduden nachzulesen ist.

Zur didaktischen Umsetzung nutzt Müller (unter Rekurs auf Hinney) Silbenbögen, die eine Hervorhebung der betonten Silbe erlauben, wobei einsilbige Wörter wie *rennt* einen Ableitungspfeil im Silbenbogen erhalten. Bei ihnen geht der Weg über eine zweisilbige Langform, deren Schreibung dann morphologisch konserviert wird. Für die Binnenanalyse der trochäischen Wortstruktur aus betonter und unbetonter Silbe zieht die Autorin ein von Ursula Bredel modifiziertes Haus-und-Garage-Modell heran, das einmal den Vorteil hat, die betonte und die unbetonte Silbe genauer zu strukturieren (jeweils drei „Zimmer“ bzw. „Garagenräume“ für drei Lautpositionen), und zweitens über die Schattierung des Stammes gleichzeitig morphologische Informationen geben kann (vgl. ebd.: 60). Auch bietet diese modifizierte Visualisierung gegenüber der ursprünglichen Form elegantere Möglichkeiten für die Strukturierung von geschlossenen Silben mit Langvokal (*Hühn-chen*, s. u.).

Für die Großschreibung im Satz, ein weiterer prominenter Streitfall des gegenwärtigen didaktischen Diskurses, akzeptiert Müller Artikelwörter als Signale, als erstes „Indiz“ (ebd.: 52) für die Großschreibung. Dieses Indiz muss dann durch die Erweiterung des in Frage stehenden Wortes mittels flektierter Adjektive erhärtet werden. Die Auszeichnung des so expandierten nominalen Kerns durch Großbuchstaben ist die das Lesen erleichternde Schreibkonsequenz.

In der Sachdarstellung (abgesehen von S. 52 f.) und in der didaktischen Konkretisierung fehlen Ausführungen zur Interpunktion, obgleich die Klassen 5 bis 8 im Mittelpunkt der Vorschläge stehen. Dafür sind instruktive Kommentierungen zur Getrennt- und Zusammen- sowie zur Fremdwortschreibung zu lesen.

Wer die sprachwissenschaftlichen Prämissen teilt, findet mit „Teil B Didaktische Überlegungen und Übungsvorschläge“ einen stringenten und sehr detaillierten Lehrgang zum Erwerb orthographischen Könnens, der an vielen Stellen induktives Arbeiten ermöglicht. Die die Lernergebnisse festhaltenden Merksätze ließen sich freilich an weiteren Stellen für schülereigene „Befüllungen“ öffnen. Lerner-Begrifflichkeiten sind zwar angesprochen und durch die digitale Speicherung des Materials auch gut integrierbar, sie werden aber nicht provoziert. Stattdessen finden sich Formulierungen wie: „Untersucht die Silbenstruktur und die Betonungsverhältnisse in den Fremdwörtern im Kasten“ (ebd.: 202). Dialektale Lerngrundlagen werden leider kaum beachtet. So sind die s-Laute didaktisiert (ebd.: 106 ff.), ohne das Fehlen der stimmhaften Variante in vielen Regionen zu berücksichtigen.

Neben den rechtschriftlich zum Teil nur mittelbar relevanten Wortbildungsaufgaben (Wörter mit „-ling“, ebd.: 160) sind in diesem Abschnitt mehrere traditionelle Syntheseaufgaben enthalten (z. B. „Worttreppen bauen“ „Wortketten bauen“, ebd.: 152), also solche zum Zusammensetzen vorgegebener Wortbausteine. Dagegen ist für konkrete Schreibentscheidungen die Zergliederung komplexer Wörter wichtiger. Dazu sollten fiktive Sprachverwendungssituationen gefunden werden, die das Segmentieren als Strategie erst erfordern. Außerdem wird nicht sehr deutlich, wie die Bausteine gewonnen werden sollen. In vielen Fällen reicht die Intuition nicht aus, man braucht Minimalpaare (vergegenständlicht etwa auf Wortkärtchen, die probierendes Segmentieren ermöglichen). Entsprechendes analytisches Herangehen wird erst relativ spät eingeführt (vgl. ebd.: 159).

Kleinere begriffliche Unschärfen sind die Ausnahme: Vokalkern für Silbenkern, Doppelvokal für Diphthongbuchstaben, Silbe für Schreibsilbe, syntaktisch für text-initial; *gerne* wird als Adjektiv klassifiziert, *Regen* als morphologisch segmentierbar betrachtet.

Wenn in unterrichtlicher Erprobung einige spröde Aufgabenstellungen – dies ist kein Plädoyer für lebensweltliche Verpackungen von Lernaufgaben – geschmeidiger gestaltet werden, steht mit dieser Arbeit ein klares Konzept mit rotem Faden bereit, das naiven Auffassungen vom Lerngegenstand entgegengesetzt werden kann.

Der Schwerpunkt von Jakob Ossners Arbeit liegt, wie es der Titel sagt, auf der Darstellung des orthographischen Systems des Deutschen, aus der didaktische Folgerungen entwickelt werden. Vorab referiert er Grundsätzliches zu den verschiedenen Schriftsystemen, um dadurch das deutsche zu konturieren. Dann geht er historischen Wurzeln der deutschen Orthographie nach und betrachtet in ebendieser Perspektive die neueren Reformbemühungen sowie die Genese der „Fehlerkunde“. Der Konzentration auf unterrichtliche Lernschwerpunkte bei Müller steht bei Ossner eine am amtlichen Regelwerk kritisch orientierte Vollständigkeit der Beschreibung des Sachfeldes gegenüber. Seine Darstellung reibt sich durchgehend produktiv an der amtlichen Norm, was auch daraus verständlich ist, dass der Autor im Rat für deutsche Rechtschreibung seit Jahren Mitglied ist. Dieser durchgängige Bezug auf das Regelwerk hat bei allen eigenständigen Überlegungen des Autors den Vorteil, dass Theorien nicht beziehungslos einfach nebeneinanderstehen.

Mit dem alphabetischen Prinzip – abstrakte Laute sind zunächst die Grundlage für Graphemzuordnungen – beginnen die Sachausführungen zu den Gebieten der deutschen Orthographie. Die relativ umfangreichen Darlegungen unterscheiden „phonographische Schreibungen i.e.S.“ von solchen „i.w.S.“ und idiosynkratischen Schreibungen. Es werden also mit anderen Worten kontextfreie Laut-Buchstaben-Beziehungen von solchen geschieden, die silbisch überformt sind, davon sind wieder reihenbildende Besonderheiten und Einzelfälle („unikale Schreibungen“, Ossner 2010: 84) abgegrenzt. Das, was bei Thomé als Orthographem benannt ist, wird hier begrifflich als Allograph gefasst. Das Graphem für das „lange“, gespannte „a“ ist damit das <a>, während <ah>, <aa>, <ae> (letzteres in Eigennamen) Allographen sind. Eigenständig-eigenwillig: Die Stimmlosigkeit von Konsonanten ist als deren „Gespanntheit“ konzipiert (ebd.: 103 mit Übersicht) – „alles, nur kein Mainstream“ scheint die Devise zu sein (s. analog die Bezugnahme auf Inkorporationen und Rückwärtsbildungen als spezifischen Wortbildungsprozessen, die bei der Getrennt- und Zusammenschreibung herangezogen werden).

Ossner bezieht sich also wie Müller auf silbische Regularitäten, damit ebenfalls auf Silbengelenkschreibungen wie in *rennen*. Er nimmt dabei jedoch abweichend von Eisenberg an, dass in Wörtern wie *Hopfen* oder *Katze* der Plosivbestandteil der Affrikaten die erste Silbe beendet, die Affrikaten als Ganzes dann die zweite Silbe eröffnen: „Die Geminaton von /ts/ ist vorhersagegemäß /t.ts/“ (ebd.: 110. als Silbengrenze; ebd.: 261 dann *lachen* in unterrichtlicher Schreibweise als „lach-chen“). Außerdem werde *sehen* als /ze:hən/ mit anlautendem /h/ in der zweiten Silbe artikuliert (ebd.: 126). Hier zeigt sich auch, dass den Schreibungen Explizitlautungen (hier

sogar eine Überlautung) zugrunde liegen und nicht Umgangslautungen wie bei Röber (s. u.).

Ossners plausible Kritik an gängigen Anlauttabellen („verwirrend“, „Mischtabellen“- ebd.: 117) führt konstruktiv zu einem „Silbenportal“ für den Anfangsunterricht, das die Baugesetze von Schreibsilben reflektiert spiegelt (vgl. ebd.: 123).

Alle an die Sachausführungen anschließenden didaktischen Folgerungen sind differenziert gegliedert nach curricularer Stoffverteilung, Problemlösungen, Prozeduren (i. S. des Geläufigmachens von Schreibungen) und metakognitivem Wissen. Ich wage die Prognose, dass sich die entwickelten Curriculumbausteine wegen ihrer präzisen Überlegungen in Teilen in zukünftigen Revisionsvorschlägen wiederfinden werden.

Im Gegensatz zu gegenwärtig im Diskurs oft präferierten strikt wortartunabhängigen Modellierungen lässt sich Ossner auf die Substantivgroßschreibung ein, um jedoch ein „dynamisches“ Substantivitätskonzept zu umreißen, das syntaktische Satzkontexte berücksichtigt. Ausführlich entfaltet er im Anschluss an die bekannten Untersuchungen Bocks die Lesevorteile der Großschreibung im Satz.

Einzelne Irritationen bei der Lektüre: Dass /ks/ als Affrikate mit homorganem Frikativ (ebd.: 109) gelten soll, wird in gängigen Darstellungen nicht so gesehen. Im Zusammenhang mit Aussagen zur Getrennt- und Zusammenschreibung sind *indem* als Präposition (ebd.: 166) und *anstatt* als Konjunkionaladverb (ebd.: 174) sortiert. Weshalb im Interpunktionskapitel die Prozeduren zum paarigen Komma nur auf Konjunktionalsätze beschränkt, also keine Relativsätze einbezogen werden (ebd.: 246 ff.), erschließt sich mir nicht. Die Kommatierung insgesamt wird auf heterogene Motive zurückgeführt (vgl. ebd.: 231). An dieser Stelle wäre zumindest ein Verweis auf Ursula Bredels sprachverarbeitungstheoretische Auffassung zu erwarten gewesen, denn das einschlägige Werk ist im Literaturverzeichnis aufgeführt. Schade ist es, dass als empirische Grundierung mehrmals nur eine eigene Erhebung in vier neunten Klassen dient. Dagegen gibt es z. B. bei Bredel (Getrenntschreibung; Anführungszeichen), bei Scheele (morphematische Schreibungen ...), Geilfuß-Wolfgang (Worttrennung), aus IGLU oder DESI auch viele publizierte Daten.

Christa Röber fasst in ihrem umfangreichen Werk Teile ihrer einschlägigen Arbeiten der letzten eineinhalb Jahrzehnte zum Lesen- und Schreibenlernen zusammen. Wie man weiß, gründen ihre orthographietheoretischen Prämissen vor allem auf den Arbeiten von Maas und damit – unter anderem – auf der silbischen Strukturierung der trochäischen Wortformen. Die Autorin kontrastiert zunächst die Leistungen von Schriftkundigen und von Kindern beim Erwerb der Schrift, um aus diesen „Bestandsaufnahmen“ (Röber 2009: ix) die „Silbenanalytische Methode“ (ebd.) zu entwickeln. Sie orientiert die Kinder dabei auf vier Typen deutscher Wörter, wie sie als Beispiele durch *Hüte*, *Hüfte*, *Hütte* und *Hühnchen* konkretisiert werden. Von der herkömmlichen „buchstabenisolierenden“ Fibel- und Sprachbuch-Didaktik, aber auch von vor-wissenschaftlichen Silbenklatsch-Konzepten würden Artikulation und Schreibung des unbetonten „e“ bzw. der Reduktionssilbe ignoriert, ebenso die qualitativen Unterschiede der Vokale in den betonten Silben und insbesondere angemessene Zugänge zur „Schärfungsschreibung“ wie in *Hütte*. Besonders Kinder aus bil-

dungsfernen Familien würden somit in ihrer sprachanalytischen Tätigkeit im Unterricht allein gelassen

Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Arbeiten vertritt Röber die Auffassung, das Wort *Hütte* dürfe gar nicht silbisch getrennt werden, weil dadurch artikulatorisch ein Kunstwort entstünde. Der „feste Anschluss“ der zweiten an die betonte Silbe, im Haus-und-Garage-Modell visualisiert durch das Einrücken der Garage ins „Wohnzimmer“ des Hauses, verbiete also ein Syllabieren (vgl. hierzu die Darstellung in Ursula Bredels Rezension in *Didaktik Deutsch* 16 (2004)). Was nach Ossner richtig ist, ist demnach nach Röber falsch: Schlechte (!) Leser läsen *Tatze* als [ˈtat.t͡sə] und beim silbeninitialen *h* wie in *nahen* [na:.hən] (vgl. Röber 2009: 137).

Entwickelt werden die Schreibungen ebenfalls im Kontrast zu Ossner aus der Umgangslautung, wobei es zu manchen erstaunlichen Annahmen kommt: Für norddeutsche Sprecher sei [pf] keine Affrikate oder die Wortfolge *ans Zeug* werde [an.sɔiç] artikuliert u. a. m. Dialekt („tief“ und „flach“) und Umgangssprache sind nicht präzise definiert und auch im Glossar nicht aufgeführt, obgleich zahlreiche Interpretationen von Kinderschreibungen auf diesen Kategorien beruhen. Die Dialektalität mancher Kinderschreibungen wird eher pauschal festgestellt und nicht auf der Basis von Kontrastivmerkmalen ausbuchstabiert. An anderen Stellen sind dagegen sehr genaue Beschreibungen zu lesen, etwa zum norddeutschen Vokalismus.

Vom Fokus der Arbeit her verständlich ist es, dass gegenüber den orthographischen Phänomenen der doppelten Konsonantenbuchstaben und des „stummen“ *h* weitere Lernbereiche wie Auslautverhärtung, *g*-Spirantisierung oder doppelte Vokalbuchstaben etwas knapp beleuchtet werden.

Sehr erhellend und in der Praxis hilfreich aber sind die Ausführungen zum lauten Lesen, auch in der Sekundarstufe, für das die Suche nach Trochäen sehr sinnvoll ist. Die häufigsten Lesefehler aus Untersuchungen sind typisiert und können m. E. sofort unterrichtswirksam als Diagnoseraster genutzt werden. Ob die vorgeschlagene Lesemethode, gestützt auf eine Lasso-Visualisierung, die sukzessive relevante Wortstrukturen umfasst, alltagskompatibel ist, muss sicher weiter erprobt werden: Das laute Lesen des Wortes *schwimmen* (vgl. ebd.: 163) beispielsweise beginnt nach Identifizierung und Markierung der Vokale bei der unbetonten Silbe [mən], dem wegen des „festen Anschlusses“ das Lesen von [ɪmən] folgt. Erst danach wird das ganze Wort laut gelesen. Die Fixierung der Lesenden auf den Wortanfang zu durchbrechen, wird nicht einfach sein.

Unterschiedliche Materialien, die umfangreicher als der Haupttext selbst sind, bilden den Anhang. Er enthält u. a. einschlägige sprachwissenschaftliche Grundlagen, eine Fülle unterrichtlicher Befunde sowie einen historischen Exkurs, der die Aktualität der silbenstrukturierenden Arbeiten Valentin Ickelsamers aus dem 16. Jahrhundert belegt.

Bei den unterrichtlichen Daten, die schon im Hauptteil häufig angesprochen werden, irritiert mich eine weitgehend affirmative Interpretation. So könnten beispielsweise die Äußerungen von Kindern darüber, wie viele Wörter in bestimmten vorgegebenen Wortgruppen und Sätzen enthalten sind (ebd.: 70, 1. Gruppe), durchaus auch so

interpretiert werden, dass überwiegend semantische Einheiten gezählt werden und nicht auf der Formebene prosodische Füße.

Zwar wird die Vorläufigkeit der gefundenen Ergebnisse zum Beispiel hinsichtlich der Stichprobengröße konzediert, faktisch laufen aber alle Vergleichsuntersuchungen auf eine Bestätigung des Ansatzes hinaus. Dies verwundert dann nicht, wenn die Konkurrenz weniger reflektiert und fokussiert mit den orthographischen Phänomenen umgeht, als dies die silbenanalytische Methode i. S. Röbers tut. Vergleichskonzepte sind die Arbeit mit Anlauttabellen, mit Sprachbuch (ohne dessen Benennung und inhaltliche Profilierung) oder mit intuitiven Mitsprechkonzepten, nicht jedoch andere sprachanalytische Konzepte, um nur die Silbengelenk-Position zu nennen. Zudem müssen bekanntlich bei jeder unterrichtlichen Intervention Zuwendungseffekte mitbedacht werden.

Die durch viele Zeitungsaurisse und Kinderschreibungen realisierte Auflockerung und Veranschaulichung des Gesagten lässt teilweise den Eindruck kompilatorischen Vorgehens entstehen. Die Hauptbotschaften werden redundant dargeboten, dabei kann den Lesenden durchaus zugemutet werden, diese schon frühzeitig zu verstehen. Bei allen kritischen Anmerkungen enthält der Band dennoch viele aufschlussreiche Detailbeobachtungen und nützliches Hintergrundwissen für Lehrkräfte nicht nur des Anfangsunterrichts.

Gemeinsamer Nenner aller drei Werke ist die Annahme, dass Rechtschreibung wegen der Komplexität des Gegenstands nicht nebenbei im offenen Unterricht gelernt werden kann. Geplantes Lernen ist unabdingbar, farbige (grund)schulpädagogische Methoden produzieren mehr Frustrationen, als dass sie eine Hilfe insbesondere für Schwache sind. Gemeinsam ist den drei Werken weiterhin eine sprachanalytische Ausrichtung, die im phonographischen Bereich auf die Einheit Silbe setzt. Die feinen Unterschiede bei der Analyse kritischer Silbifizierungsfälle werden „die Praxis“ ratlos zurücklassen: Wovon ausgehen, wie unterrichten? Erstaunlicherweise fehlen in allen drei Werken Auseinandersetzungen mit den gängigen Erwerbsmodellen (nach Thomé und anderen) und ihren Defiziten. Diese Modelle sind ja nicht 1:1 als Abbild didaktischer Bemühungen zu verstehen. Daher sollte man sie auch nicht als Widerspiegelung entsprechender Unzulänglichkeiten einfach ignorieren. Gerade für Lehrkräfte können angemessene Stufenmodelle eine heuristische Funktion haben. Ebenfalls zu beklagen ist, dass der innerfachliche Diskurs, von Ossners o. g. Analysen abgesehen, in den drei Werken kaum geführt wird.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Heinz Risel, Bahnhofstraße 11, 74226 Nordheim  
heinz.risel@t-online.de*