

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>
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Swantje Weinhold

**HAND IN HAND FÜR DIE
VERBESSERUNG VON
RECHTSCHREIBUNTERRICHT?
EINFÜHRUNGEN IN DIE
ORTHOGRAPHIE FÜR DIE
PRAXIS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 51. S. 93-99.

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.

Swantje Weinhold

HAND IN HAND FÜR DIE VERBESSERUNG VON RECHTSCHREIBUNTERRICHT? EINFÜHRUNGEN IN DIE ORTHOGRAPHIE FÜR DIE PRAXIS

Betzel, Dirk/Droll, Hansjörg: Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Reihe Linguistik für das Lehramt (LILA). Paderborn: Schöningh 2020.

Steinig, Wolfgang/Ramers, Karl Heinz: Orthographie. Reihe Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis (LinguS), Band 7. Tübingen: Narr Francke Attempto 2020.

Orthographie ist wichtig für schnelles und sicheres Sinnerfassen beim Lesen von Texten und sollte insofern eine möglichst aufmerksamkeitschonende Routine von Schreiber*innen sein. Der Kompetenzbereich Rechtschreiben hat daher einen festen Platz im Curriculum der Grundschule und auch noch der Sekundarstufe. So weit, so schlicht wie essenziell, wenn da nicht wiederkehrend zumindest drei Umstände wären, die das Thema zu einem schwierigen und brisanten machen: In der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit steht Rechtschreibkompetenz für viel mehr, als nur ein wichtiges Werkzeug zu sein. Es steht für Bildung per se und wird für die Entscheidung über Bildungswege oft über Gebühr herangezogen. Ergebnisse von Large-Scale-Untersuchungen wie den Bildungstrends zeigen wiederkehrend, dass bei weitem nicht alle Lerner*innen am Ende der (Grund-)Schulzeit die Orthographie als Werkzeug sicher beherrschen. Und schließlich ist es (daher) immer wieder hochumstritten, wie der Schriftspracherwerb in der Schule erfolgen sollte bzw. erfolgreich begleitet und angeleitet werden kann.

Vor diesem Hintergrund sind Einführungsbände wie die vorliegenden wichtig und vielversprechend, denn sie bieten die Chance, den Stand der Fachwissenschaft und Fachdidaktik in kompakter Form so aufzubereiten und darzustellen, dass (angehende) Lehrkräfte ihn wirklich mit in die Praxis nehmen und diese dadurch weiterentwickeln können. Ein solcher gemeinsamer ‚Dienst‘ der wissenschaftlichen Disziplinen schließt ein, Kontroversen vor dem Hintergrund ihrer Anschlussfähigkeit und ihres Nutzens für die Praxis zu betrachten und darzustellen.

Auf den ersten und den zweiten Blick lassen sich zwischen beiden Büchern sehr viele Parallelen erkennen: Beide heißen „Orthographie“; beide richten sich an (angehende) Lehrkräfte; beide schreiben gegen den schlechten Ruf der Ortho-

graphie als Ansammlung von vielen unzusammenhängenden Regeln und noch mehr Ausnahmen an und setzen dagegen die überwiegend sehr klare und eindeutige Strukturiertheit der Schrift und deren Leistungen für Leser*innen. Beide stellen dafür die Graphematik als die Teildisziplin der Linguistik in den Mittelpunkt, die hilfreich ist, um dieses System zu verstehen und zu durchdringen. Beide weichen daher in ihren Darstellungen auch an verschiedenen Stellen vom amtlichen Regelwerk (ARW) ab und unterscheiden als ein ordnendes Prinzip zwischen Kern- und Peripheriebereich von Schreibungen. Didaktisch gewendet besteht in diesem Sinne auch Einigkeit darüber, dass es im Unterricht v. a. gilt, das System zu erklären und zu verstehen, anstatt Schreibungen nur zu üben, und zwar von Anfang an und insbesondere mit Lerner*innen, die sich z. B. aufgrund von Mehrsprachigkeit und Bildungsferne nachgewiesenermaßen besonders schwertun.

Der Zuschnitt des Lerngegenstandes Orthographie unterscheidet sich in den Bänden gewissermaßen nur an den Rändern: Betzel und Droll ordnen die Orthographie nach vier graphematischen Prinzipien im Sinne Eisenbergs (2013) (phonographisches, silbisches, morphologisches und syntaktisches Prinzip) und weisen anschließend die Interpunktion als eigenständigen letzten Bereich aus. Jedes der Kapitel hat immer auch einen klaren und stoffreichen Abschnitt „Hinweise für den Unterricht“. Steinig und Ramers untergliedern in „Grundlagen“, in denen die Logik der Alphabetschrift mit ihren Phonem-Graphem-Korrespondenzen dargestellt wird, und jeweils ein Kapitel zum morphematischen Prinzip, zur Großschreibung, zur Getrennt- und Zusammenschreibung und zur Fremdwortschreibung. Didaktische Hinweise erfolgen an verschiedenen Stellen innerhalb der Kapitel. Betzel und Droll ergänzen ihren Band um ein Grundlagenkapitel zu Beginn, in dem es neben der Unterscheidung von Graphematik und Orthographie um die Begriffe *Lernen*, *Erwerben* und *Rechtschreibkompetenz* geht. In ihrem letzten Kapitel zur Rechtschreibdiagnostik steht ein qualitatives strukturorientiertes Fehleranalyseraster für freie Texte im Zentrum. Steinig und Ramers dagegen ergänzen – prominent gleich nach den Grundlagen – ein eigenes Kapitel über „didaktische Wortmodelle“, was sehr zu begrüßen ist, da solche oftmals im Unterricht großen Einfluss haben (s. u.). Beide Werke haben jeweils am Ende ihrer Kapitel Aufgaben und (kommentierte) Literaturhinweise.

Die Strukturierung des Lerngegenstandes unterscheidet sich zwischen den beiden Bänden auch im Bereich der Groß- und Kleinschreibung und der Getrennt- und Zusammenschreibung kaum. Beide systematisieren im Hinblick auf die satzinterne Großschreibung syntaxbasiert und weichen damit vom ARW ab. Beide wenden sich damit ausführlich begründet gegen eine „lexikalische Substantivbestimmung“ (Betzel/Droll) bzw. einen „lexembasierten Ansatz“ (Steinig/Ramers) im Unterricht, da ebendieser erheblich zu dem Fehlerschwerpunkt Groß- und Kleinschreibung beitrage. Steinig und Ramers betonen in diesem Kontext ausführlich, für wie gelungen sie das Modell der Treppe (vgl. Röber-Siekmeyer 1999) für das Unterrichten und Erlernen der attributiven Erweiterung nominaler Kerne erachten. Die

Weiterentwicklung von Rautenberg et al. (2016) in einem umfänglichen Materialpaket für die syntaxbasierte Vermittlung der Großschreibung bereits ab Klasse 2 sollte hier aber Erwähnung finden. Auch der Hinweis auf das sehr schlanke Konzept von Funke (1995), das sich leicht in den Unterricht verschiedener Schulstufen und -formen integrieren lässt, wird hier leider nicht genannt; in Betzel und Droll kommen sie beide vor.

Und auch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung gehen beide Bände gleiche Wege und tragen damit m.E. zu der versprochenen Vereinfachung und Systematisierung bei, die gerade in diesem Bereich so wichtig ist, weil bisher zu wenig geschehen. Beide Autorenpaare folgen im Wesentlichen dem Ansatz von Nanna Fuhrhop (z. B. 2015), in dem aus zwei Aspekten, die in der Frage *getrennt oder zusammen?* wirken, nämlich ein morphematischer und ein syntaktischer, leitende Prüfpfade entwickelt werden, die weitestgehend unabhängig von den möglichen Zusammensetzungen und Verbindungen diverser Wortartkombinationen sind. Die große und für Lehrkräfte und Lernende unübersichtliche Zahl an Kombinationen, entlang derer der Bereich im ARW geregelt ist, kann so didaktisch sehr gut handhabbar gemacht werden.

Diese Einigkeiten sind wohlthuend für die fachdidaktische Forschung, die sich fast seit Jahrzehnten darum bemüht, zu verstehen und zu erklären, wo hartnäckige Fehlerschwerpunkte beim Rechtschreiblernen herrühren und mit welchen alternativen Unterrichtskonzepten sich ihnen begegnen lässt. Sie sind aber vor allem wohlthuend für die Lehrkräfte und Schüler*innen. Nein, nicht weil wir nun neue ‚Rezepte‘ haben, die sich auch Studierende oft so gern für ihren künftigen Unterricht wünschen, sondern weil in diesen beiden Bänden – im Sinne der Reihenkonzepte – Fachwissenschaft und Fachdidaktik Hand in Hand für die Schulpraxis zusammenarbeiten und ihr Zugang zum aktuellen Stand der didaktischen Entwicklungen verschafft.

Im Bereich der Wortschreibung, also da, wo auf den Ebenen der gesprochenen und geschriebenen Sprache lautliche und inhaltliche Momente (Phoneme, Silben und Morpheme) zusammenwirken, geht die Gegenstandssystematisierung auseinander. Dennoch kommen die beiden Autorenpaare auch hier zunächst zu einer Reihe ähnlicher Annahmen und Aussagen.

Betzel und Droll untergliedern heuristisch zwischen lautbezogenen Anteilen der Wortschreibung, die sie mit einem phonographischen und einem silbischen Prinzip erfassen, und bedeutungstragenden Anteilen, die in unterschiedlichen Morphemklassen konstant gehalten werden und damit in der Schrift auch phonographisch-silbische Regularitäten überformen. Im phonographischen Prinzip stellen sie die Logik der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln dar und die darin enthaltenen Mehrfachrepräsentationen – so auch Steinig und Ramers in ihrem Grundlagenkapitel, in dem sie sich insbesondere den Vokalen und ihren Repräsentationen umfänglich und anschaulich widmen. Beide Werke weisen an dieser systematischen Stelle (und an verschiedenen anderen Stellen später) darauf hin, dass sich die Lautwerte der einzelnen Grapheme nicht segmental, sondern nur in ihrer Position in der Silbe

oder im Wort, also suprasegmental bestimmen lassen; und beide bestimmen Vokale v. a. qualitativ als gespannt (lang) bzw. ungespannt (kurz).

Im silbischen Prinzip erklären Betzel und Droll nach dem Aufbau der Silbe zunächst die unmarkierten Formen trochäische Zweisilber in der Gegenüberstellung des phonologischen und des graphematischen Wortes. Anschließend werden die Silbengelenkschreibungen hergeleitet, das silbeninitiale <h>, die <ie>-Schreibung, das Dehnungs-<h> und die Doppelvokale sowie die s-Schreibungen. Im morphologischen Prinzip dagegen behandeln sie die klassischen Themen Umlautschreibung, Auslautverhärtung und Morphemfugen.

Steinig und Ramers gehen anders vor. Sie handeln den Aufbau der Silbe in dem Kapitel Grundlagen ab und schauen hier insbesondere auf den Einsilber. Zweisilbige trochäische Wörter werden anschließend immer mitbesprochen, aber hier nicht eigens strukturell thematisiert; dies geschieht erst in dem didaktischen Kapitel zu den Wortmodellen.

Die Rechtschreibphänomene, die Betzel und Droll dem silbischen Prinzip zuordnen, finden sich bei Steinig und Ramers alle im morphematischen Prinzip, und zwar zusammen mit den klassischen Strukturen des morphematischen Prinzips, also Umlautschreibung, Auslautverhärtung und Morphemfugen. In den Ausführungen zu den einzelnen Bereichen mischen sich hier bei Steinig und Ramers Aspekte leser*innendienlicher Markierungen wie beispielsweise durch das silbeninitiale <h> mit den Vorzügen von deren Konstanthaltung.

Im Hinblick auf die Doppelkonsonantenschreibung dagegen wird hier nur auf deren Konstanthaltung eingegangen. Da es aber keinen anderen systematischen Ort für diese fehlerträchtige Struktur in dem Buch gibt, sondern sie nur im Rahmen des Kapitels zu den didaktischen Wortmodellen vorkommt, wird es für die Adressat*innen des Bandes zumindest unübersichtlich, wenn nicht verwirrend.

Aber welche Aussagen finden sich nun in dem Kapitel zu den didaktischen Wortmodellen, auf das bereits mehrfach verwiesen wurde? Zunächst einmal ist so ein Kapitel gar nicht selbstverständlich und an sich sehr verdienstvoll, weil Modelle und Veranschaulichungen insbesondere im Unterricht der Primarstufe divers sind und oft eine tragende Rolle haben. Dargestellt und miteinander verglichen werden hier im Wesentlichen zwei Strukturmodelle zur Wortschreibung: „[d]as Garagenhaus von Christa Röber (2011) und das Sofahaus von Frietjof Scheffler (2004)“ (S. 33). Die ‚Garagenhäuser‘ von Röber veranschaulichen v. a. drei Baumuster trochäischer Zweisilber des Deutschen – die auch Steinig und Ramers zum Kernwortschatz des Deutschen rechnen und unter didaktischer Perspektive als Teil sogenannter „Normalwörter“ bezeichnen wollen (S. 29). Das ‚Sofahaus‘ geht von dem jeweils betonten Vokal eines Wortes aus und veranschaulicht, wie viele Konsonanten ihm folgen und er daher gespannt (‚ein Sessel‘ beim Sofa im ersten Stock) oder ungespannt (‚zwei Sessel‘ beim Sofa im Erdgeschoss) zu sprechen ist. Das ‚Sofahaus‘ beherbergt insofern auf zwei Etagen verschiedene „Vokal-Konsonant-Verbände“ (S. 56), die keiner sprachlichen Einheit entsprechen. Innerhalb dieser Darstellungen finden

sich immer wieder wichtige Hinweise darauf, dass ein segmentaler Zugang zur Schrift nicht sinnvoll, weil nicht gegenstandsangemessen sei; auch die didaktische Bedeutung der Explizitlautung wird z. B. herausgestellt, wenngleich nicht so deutlich wie bei Betzel und Droll.

In den folgenden Ausführungen zeigen sich dann aber, mehr oder weniger explizit, erhebliche Differenzen zu den Ausführungen von Betzel und Droll bzw. Abgrenzungsbedürfnisse gegen silbenstrukturierende Ansätze, wenngleich Steinig und Ramers sprachlich immer auch wieder um Konsens bemüht sind. Natürlich kommen solche Differenzen in einer traditionell hoch kontroversen Debatte nicht überraschend. Wie sie aber vorgetragen werden, ist nach allem bisher Gesagten nicht nur bedauerlich, sondern durchaus ärgerlich – für die Adressat*innen bzw. deren Schüler*innen, die am Ende die Leidtragenden sind. Auffällig sind in der Kritik an den ‚Garagenhäusern‘ und der klaren Präferenz für das ‚Sofahaus‘ v. a. drei Punkte: die ungenaue bis teilweise falsche Darstellung der ‚Garagenhäuser‘; das Bedürfnis, das Trennende der Modelle zu betonen – teils mit hinkenden Vergleichen –, anstatt ihre jeweilige Reichweite als didaktisches Hilfsmittel zu kennzeichnen und damit schließlich das Lesen und Schreiben quasi gegeneinander auszuspielen. Dazu einige Beispiele:

Der Text von Steinig und Ramers sagt, die Häusermodelle in der Silbenfibel *ABC der Tiere* hätten nur eine etwas andere Gestaltung als die Häuser von Röber, ansonsten würde aber hier „konsequent dieser silbische Ansatz umgesetzt“ (S. 34). Die Häuser stimmen aber in mehrfacher Hinsicht nicht überein und insbesondere darin, dass Röber für den Kern und Endrand der Silbe ein Zimmer vorsieht und gerade nicht zwei, um die Einheit des Reims deutlich zu machen. In diesem Sinne ist auch das Haus für die Darstellung der geschlossenen Akzentsilbe bei Röber, das auf S. 36 gewählt wurde, falsch. Die silbenzählende FRESCH-Methode, die Doppelkonsonanten hörbar machen möchte, in einem Atemzug zu nennen mit der Modellierung in silbenstrukturierenden Ansätzen (S. 41), irritiert sehr. Vorgeworfen wird dem Modell außerdem u. a.: „Die Schreibung von sehr vielen Einsilbern, etwa von *lieb*, dessen Plosiv [p] am Silbenendrand trotz Stimmlosigkeit mit geschrieben wird, lässt sich nur mit der zweisilbigen Form *Liebe* erklären“ (S. 34), Wieso „nur“, könnte man fragen. Was spricht dagegen zu lernen, dass in zweisilbigen Schlüsselwörtern – die es natürlich nicht zu jedem Einsilber gibt (z. B. Hinney 2010) – zumeist zu schreibende silbische und morphematische Strukturen erkennbar werden, die Einsilber verbergen? Vor allem aber, was hat dieser Fall mit den Häusern zu tun? Auch das ‚Sofahaus‘ bietet doch für die Auslautverhärtung bei Einsilbern keine Lösung an.

Ähnlich verhält es sich mit dem Monitum, die Häuser würden Funktionswörter nicht berücksichtigen können, die Autoren merken aber zum ‚Sofahaus‘ an, es könne keine Wörter beherbergen, die auf Vokalgraphem enden (S. 45). Das schließt aber beispielsweise auch eine Reihe von Funktionswörtern ein.

Die Autoren kritisieren darüber hinaus bei Röber, man müsse schon wissen, wie ein Wort geschrieben wird, damit man das richtige Haus aussuchen könne. Beim ‚Sofahaus‘ halten sie aber ebenso fest, dass ein Kind „bei jedem Wort zunächst entscheiden muss, um was für einen Vokal es sich in der betonten Silbe handelt“ (S. 44).

Wieso können denn nicht beide Modelle (und es gibt ja noch einige andere mehr) jeweils in ihrer Funktion als umgrenztes Strukturierungs- und Reflexionswerkzeug für Lerner*innen und Lehrkräfte herausgearbeitet werden, statt als Kritik an Röber „verkomplizierende Über-Didaktisierung“ (S. 46) zu resümieren und damit die Kontroverse einmal mehr zu befeuern? Das wäre doch mal wirklich innovativ und hilfreich – für die Praxis, aber auch für die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Vorschläge solcher Modellierungen, die möglichst anschaulich, trag- und anschlussfähig für die Entwicklung von Rechtschreib- und Lesekompetenz sein sollten, was eben gar nicht so einfach ist.

Dies erscheint umso wichtiger vor dem Hintergrund von Aussagen wie der folgenden, mit denen das Kapitel endet: „Die silbische Struktur von Wörtern resultiert also aus der Markierung der betonten Vokalphoneme, nicht umgekehrt“ (S. 47). Mit solchen heiklen Verkürzungen (die das Lesen als komplementären Prozess aussparen) bzw. Gegenüberstellungen von Strukturen, die zusammengehören (Vokalqualität vs. Silbe), bleiben (angehende) Lehrkräfte doch wieder verunsichert zurück bzw. sind eingeladen, sich für eine Seite in der immerwährenden Lagerbildung zu entscheiden. Und, egal wie sie sich entscheiden, sie werden Kritik ernten – aus der Öffentlichkeit, der Bildungspolitik, der Elternschaft. Der Band bleibt damit leider hinter ganz vielen eigenen Ausführungen und dem Versprechen aus dem Vorwort zurück. Dabei hat er die Anlage, mit gutem Beispiel voranzugehen – so wie Betzel und Droll es tun – und fachwissenschaftlich und fachdidaktisch Hand in Hand einen echten Beitrag für eine bessere Unterrichtspraxis zu leisten. Besser, weil so die Praktiker*innen wirklich eine Chance hätten, einen systematisch modellierten Lerngegenstand stimmig mit verschiedenen didaktischen Hilfen verständlich und handhabbar zu machen.

Literatur

- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler.
- Fuhrhop, Nanna (2015): System der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 107–128.
- Funke, Reinold (1995): Das Heben des Wortartsschatzes. Nomen im Kontext sehen. In: Praxis Deutsch. 22 (129). S. 57–60.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: de Gruyter. S. 47–100.

Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan/Helms, Stefanie/Nürnberg, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2: Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Miltenberger.

Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig und Stuttgart: Klett.

Anschrift der Verfasserin:

*Swantje Weinhold, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg
weinhold@uni.leuphana.de*