

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>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Carl Ludwig Naumann

**NEUERSCHEINUNGEN ZUR
RECHTSCHREIBDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 6. S. 84-93.

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.

Carl Ludwig Naumann

NEUERSCHEINUNGEN ZUR RECHTSCHREIBDIDAKTIK

Gerhard Augst, Mechthild Dehn: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehrern - Lernen. Stuttgart: Ernst Klett 1998, 310 S., ISBN 3-12-320630-0. DM 36.80.

Heinz Risel: Bestandsaufnahme: Rechtschreibdidaktik. Bühl: Konkordia, 1997, 144 S., ISBN 3-7826-7020-5. DM 32.80.

Mit Hinweisen auf:

Ludowika Huber, Gerd Kegel, Angelika Speck-Hamdan (Hg.) Einblicke in der Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann 1998, 127 S., ISBN 3-14-162035-0.

Drei Neuerscheinungen zur Rechtschreibdidaktik sind anzuzeigen und zu empfehlen, wenn auch mit verschiedenen Akzenten. Überblicke vom Zuschnitt wie Augst/Dehn oder Risel waren ein Desiderat, weil Nerius u.A.¹ vor allem wegen ihres historischen Übergewichts und des trockenen Stil, vor allem aber wegen der eher angehängten Didaktisierung ebensowenig befriedigten wie Maas², dessen stupend demonstrierte Klug- und Belesenheit mit einem begrenzten Interesse an Didaktik eine ganz eigene Mischung eingeht.

Auch wenn sie im Lernprozess zusammenhängen oder sogar Einheiten bilden, sind doch, und sei es zur Beherrschung der schier Masse, beim Schrifterwerb Gebiete gegeneinander abzugrenzen. (1) Der Schrifteinstieg oder Anfangsunterricht, in dem Schreiben und Lesen nicht tatsächlich zu trennen sind, sondern eben nur zur Orientierung. (2) Der Rechtschreiberwerb bzw. -unterricht i.e.S., wenngleich der Schrifteinstieg dafür entscheidende Weichen stellt. (3) Die Textproduktion oder das Schreiben im umfassenden Sinn, das unterrichtlich allzu lange vom Rechtschreiben dominiert wurde, sich aber vor unseren Augen heftig emanzipiert. (4) Störungen des Schriftspracherwerbs, worunter hier allerlei zusammengefasst ist, von der Lese-Rechtschreib-Schwäche bis zum Analphabetismus; der Zusammenhang aller Störungen mit dem 'normalen' Rechtschreibunterricht ist so offenkundig wie bedrückend. - Hier geht es um (2).

Nicht nur um die Störungen (dort natürlich auch mit kommerziellen Motiven) bemühen sich mehrere Disziplinen; das Thema Rechtschreibung hat in Schule und Öffentlichkeit größte Brisanz, wie zuletzt die Reformdiskussion vor Augen führte. Seien die Gründe der emotionalen Geladenheit, wie sie wollen, jedenfalls ist in den letzten 40 Jahren viel beobachtet und geschrieben worden. Für die Linguistik war Rechtschreibung lange ein Schmuddelkind, bis die Kindschaft endlich durch breitere Zuwendung anerkannt wurde. Die Chance der interdisziplinären Kooperation ist da. Bis sie greift und zu befriedigender Gesamtschau führen kann, muss für interessierte, aber nicht selbst forschende KollegInnen, Studierende und nicht zuletzt praktizie-

¹ D. Nerius und Autorenkollektiv: Deutsche Orthographie. Leipzig/Tübingen ²1989.

² U. Maas: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992.

rende LehrerInnen eine solide Orientierung gegeben werden - wozu die drei vorliegenden Titel beitragen.

Die HerausgeberInnen *Huber u.a.* meinen im Vorwort (S. 6): „Dieses Buch dokumentiert den Beginn einer fruchtbaren Diskussion zwischen den involvierten Institutionen wie den forschenden Wissenschaftsdisziplinen.“ Dies mag dem Klima der Münchner Tagung von 1996 entsprechen, aus dem das Buch erwachsen ist, kann aber weder in der allgemeinen Lesart gelten, als habe es vorher keine derartige Diskussion gegeben, und der interdisziplinäre Anspruch wird nur in wenigen Beiträgen eingelöst. Zu ihnen ist vornehmlich der Überblicksartikel von G. Scheerer-Neumann 'Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht' [unangemessene Bescheidenheit - CLN] zu zählen, der neuer³ bzw. kürzer und leichter zugänglich⁴ ist als andere, aber einmal mehr durch fundierte Darstellung und abwägendes Urteil besticht. Als besonders wichtig seien einige Ergebnisse zum Stufenmodell von Uta Frith⁵ herausgegriffen (S. 35 - 38, 42): Es bildet nur den Umgang mit einzelnen Wörtern ab, womit höhere Strategien des Lesens ausgeblendet werden. Für englische Kinder ist logographisches Lesen länger wichtig als für deutsche; auch muss Lesenlernen nicht zwingend logographisch beginnen. Die Stufen sind nicht in reiner Sequenzierung nachzuweisen, vielmehr sind Mischstufen anzunehmen. Auch sind womöglich die Lern- oder Sichtwörter Belege einer *neben* den anderen Stufen bestehenden und sich entwickelnden lexikalischen Zugriffsweise (S. 36,42) - Damit fallen wichtige Bedingungen einer verbreiteten Rezeption des Stufenmodells, die anscheinend von der Hoffnung geprägt war, einen klaren, 'natürlichen' Weg zur Schrift zu bekommen. Für die Rechtschreibung (gemäß (2)) besonders wichtig ist folgender Aspekt der Kritik an der Reinheit der Sequenzierung (S. 43): „Insofern ist es fraglich, ob überhaupt von einer orthographischen Strategie gesprochen werden sollte. 'Orthographisch richtiges Schreiben kommt eher durch ein Bündel verschiedener Strategien zustande, als dass es selbst eine Strategie ist.'“⁶

Von den weiteren Beiträgen seien noch zwei herausgegriffen, die ebenfalls den interdisziplinären Anspruch einlösen, wenn auch weniger breit angelegt: Zunächst Renate Valtin über 'Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus

³ Gerheid Scheerer-Neumann: LRS und Legasthenie sowie Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung In: Ingrid M. Naegele/Renate Valtin: LRS in den Klassen 1 - 10. Weinheim: Beltz 1989. = ⁴1999.

⁴ Gerheid Scheerer-Neumann: Artikel 98 und 115. in H. Günther, O. Ludwig u.a.(Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10.2, Berlin: de Gruyter 1996.

⁵ Uta Frith: Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens, in G. Augst (Hg.) New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter 1986, 218 - 233, sehr bekannt die Erweiterung durch K.-B. Günther: Entwicklungs- und sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsgestörten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. Ebd., 354 - 382.

⁶ W. Eichler/G. Thomé: Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt 'Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter'. In: H. Brügelmann, H. Balhorn, Iris Füssenich (Hgg.) Am Rande der Schrift, 35 - 42, hier 35.

grundschulpädagogischer Sicht'. Er ist leider darin musterhaft, dass er einen verbreiteten Irrtum wiederholt (S. 62): „Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins-zu-Eins-Zuordnung von Lauten zu Schriftzeichen gibt.“ Dem folgt eine Auflistung derjenigen Fakten, die das Bild vom 'Chaos Rechtschreibung' untermauern - aber keine Bemerkung, dass diese Anfängerperspektive sich bei längerer Betrachtung unzureichend ist. So belehrte LehrerInnen müssen weiter die Ermutigung für die langen Jahre der Bemühung um Rechtschreibung in Klasse 2 bis weit in die Sekundarstufe hinein ganz aus sich selbst schöpfen, weil sie nichts von der Hilfe aus der Strukturiertheit der Orthographie erfahren haben. - Erfreulich hingegen die Verwahrung gegen eine Missinterpretation des Konzepts vom eigentätigen Lernen, „dass es ausreiche, lediglich eine anregende Lernumwelt sozusagen als Selbstbedienungsladen für die Schüler zu schaffen.“ (S. 66) Was stattdessen von der Lehrerin zu leisten ist, wird breit und zur Nachahmung anregend entfaltet. - Ganz ähnlich erörtert Angelika Speck-Hamdans Artikel zum „Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht“ (Untertitel) u.a. unter Bezug auf die historisch entstandene Schrift die Frage: „Kann man überhaupt etwas erfinden, was es schon gibt?“ (S. 102) und zeigt die didaktische Beschränktheit eines radikalen Konstruktivismus.

Hier zu erwähnen, weil vom Fokus dieses Überblicks ferner, aber trotz bzw. wegen ihrer Abstinenz vom Mainstream durchaus anregend, sind Schweisthals OIOPA-Projekt (eine quasi-phonetische Umschrift als Schrifteinstieg mit programmatischem Namen), Mai's und Marquardt's 'Fragen an den Schreibunterricht' aus der Erfahrung neurologischer Therapien bei motorischen Schreibstörungen Erwachsener und Ehlichs Referat zu Schriftformelementen.

Augst und Dehn legen 'Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen' vor. Autorschaft, Verlag, Aufmachung und Preis dürften dies Buch zu einem Standardwerk machen. Es entfaltet fast alle wichtigen Aspekte der o.g. Gebiete (1) und (2), mit Bezügen zu (3) und (4). In drei Kapiteln werden dargestellt

1. Funktion und Struktur der Schrift sowie Hauptlinien ihres Erwerbs - im Ganzen plausibel -
2. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung - sehr gut - und
3. Vorschläge zur Konzeption des Rechtschreibunterrichts - überwiegend überzeugend.

Es liegt in der Verschiedenartigkeit der Gegenstände, dass ihre Kritik verschiedenartig sein muss:⁷ Über Funktion und Struktur der Schrift sowie die Angemessenheit der Darstellung von Rechtschreibregeln lässt sich (in Grenzen) theoretisch streiten, allerdings muss die Auswahl von *Grund-Regeln* u.a. pädagogisch motiviert werden - sie ist die beste, die ich kenne. Pädagogische Entscheidungen gehen in weit höherem Maße in den zweiten Teil des 1. Kapitels und in das 3. ein; sie sind - ein Gemeinplatz - mit bestimmten Menschenbildern verbunden; aber - die Besonderheit der Rechtschreibung - ihre Wirkungen können (derzeit noch: könnten) teilweise empirisch überprüft werden.

⁷ Ich opfere eine Reihe punktueller Dissense dem Platzmangel.

Erstens: Eine Einführung hätte demnach fallweise zu markieren, von welchem Sicherheitsgrad Aussagen sind; dies allerdings steht in Spannung mit der leserfreundlichen Gestaltung des Textes, der Fußnoten bzw. detaillierte Literaturnachweise geopfert wurden. An Vorsicht fehlt es z.T. ausgerechnet bei der Entwicklung (in 1.2.1 bis 1.2.6) der Zwei-Wege-Theorie als Grundmodell für Schreiben und Schreibenlernen. Diese Entwicklung verknüpft sehr geschickt die in den meisten orthograhietheoretischen Darstellungen angenommene doppelte Bestimmtheit der Schrift durch Laute *und* durch Regeln mit einerseits psycholinguistischen Modellen des Schreibens, andererseits einer Erklärung des typischen Anfängerproblems, die eigene Aussprache mit ihren dialektalen und umgangssprachlichen Elementen zu unterscheiden von der schriftnützlichen Aussprache. Wenn auch S. 34 keine Literatur genannt ist (ebensowenig wird in der Liste S. 51 ein spezifischer Titel zum Phonomerwerb ausgewiesen), wird dort zunächst der unvermeidlich hypothetische Status der Aussage betont: „Natürlich können wir nicht wissen, ob es tatsächlich das Lautschema in dieser Form im Kopf des Kindes oder Erwachsenen gibt [...]“ (S. 40); ähnlich ist S. 41 von ‘ganz starken Hinweisen’ die Rede. Aber dass 1.2.4 insgesamt „den Beweis antreten“ soll für gespeicherte Schreibschema, wirkt wie mehreres in diesem Abschnitt unnötig apodiktisch - es soll ja nur die Notwendigkeit der Annahme von Schreibschema-Speicherungen als einer von zwei Wegen untermauert werden. Weil zum zentralen Argument, dem Wortüberlegenheitseffekt, Literaturhinweise fehlen, ist zu fragen: Können Leseexperimente überhaupt so direkt für Schreibprozesse geltend gemacht werden? Wären dann wirklich immer „Wörter in der Grundform (wie sie im Wörterbuch steht)“ die Speichereinheiten (S. 42), und nicht Wortformen oder Wortstämme?⁸ Und ärgerlich, dass zum Schluss von 1.2.6 (S. 43) auch noch die Großschreibung so pauschal dem Schreibschema eingeordnet wird; zumindest wäre zu präzisieren, diesseits der Gegenüberstellung mit Substantivierungen, was „normale Substantive“ sind, um einen strukturellen Erklärungsansatz für die Fehlerhäufungen bei *nomina abstracta* zu haben.⁹ Nur *nomina concreta* sind die wirklich prototypischen Substantive für Grundschulkinder.

Zweitens: In 1.2.7 werden die Rechtschreibprinzipien mit ‘Funktionen’ identifiziert, wie sie bislang im Kapitel behandelt wurden. (S. 46) Bei der notorischen Unschärfe des Funktionsbegriffs ist es eigenartig, wenn ausgerechnet er den angeblich unklaren Prinzipienbegriff ersetzen soll. An der sehr knappen tabellarischen Darstellung der Prinzipien überzeugt zwar sehr der Einbezug von Schrift- und Zeichenfunktionen. Sie erstaunt aber durch die überwunden geglaubte Teilung eines Morphemprinzips

⁸ Die mir bekannten Untersuchungen zum Deutschen prüfen dies insbesondere bei den Verben gar nicht: H. Günther: Studien zur visuellen Worterkennung. In: Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München 18 (1983), 1 - 190; vgl. ders.: Artikel 78 in H. Günther, O. Ludwig (Fn. 4).

⁹ H. Balhorn/ J. und U. Vieluf: Erhebung des Grundwortschatzes in Schulaufsätzen. Hamburg: (masch. verf., o.J.). W. Menzel: Praxis Deutsch; Sonderheft Rechtschreibung (Nachdruck 1989). Fruchtbare Ansätze zu einer Unterscheidung bei Nerius u.A. (Fn. 1) 155ff. - Als didaktisches ist das Problem ja nicht zu übersehen, vgl. 64, 173, 211f., 283.

in Stamm- und Homonymieprinzip¹⁰ und gibt vor allem der Großschreibung keinen Platz.¹¹ Dass letztere - partiell! - prototypisch oder approximativ dem Schreibschema zuzuordnen ist, darf ihre systematische Stellung bei der Syntax nicht verdunkeln. Augst und Dehn nennen hier nur das Komma.¹² Die Vernachlässigung der Großschreibung erzeugt wohl in Abschnitt 1.3.5. zur Sekundarstufe I eine auffallende Unergiebigkeit, was aus dem sonstigen Kap. 1.3 heraussticht; mit dem Verweis auf die Forschungslage (S. 75) ist das nicht ganz erklärt. Es fehlt die in der Sekundarstufe notwendige Neufundierung der Großschreibung auf syntaktische Operationen; syntaktisch orientiert ist schon die Artikelprobe, die man Grundschulkindern anbietet und sie damit oft überfordert. - Diese Auffassung kann man in der Tabelle S. 290 angedeutet finden; damit wird jedoch die zwar nicht einzige, aber genuine Aufgabe des Rechtschreibunterrichts in der Sekundarstufe nicht klar genug.

Je besser das Buch, umso schärfer die Kritik an seinen Schwächen: *Es ist lesenswert*, Schwächen werden von den Stärken weit überwogen, es bietet eine gute Einführung, dem Stand der Forschung weitestgehend angemessen, sehr engagiert und ansprechend.

Drittens: Es fehlt an einer hinreichend klaren Darstellung der Schwierigkeiten beim Schrifteinstieg aufgrund von dialektalen¹³ und umgangssprachlichen Elementen in der Sprache der Kinder, was die in 1.3.2 beschriebene kognitive Arbeit für die Lehrerin durchsichtiger machen würde: Sie kennt einige erwartbare Probleme genauer. Die Schärfe der Entgegensetzung zwischen Lautung und Aussprache (1.2.1, ähnlich S. 99) könnte man vielleicht (ausbildungs-)didaktisch gutheißen, weil sie den beliebten naiven Satz 'Schreibe, wie Du sprichst' zu erschüttern und - sonst rundum gelungen! - zu differenzieren hilft. Aber es fehlen, jedenfalls früh genug im Text, Hinweise, dass die Unterschiede im isolierten, simplexen Wort schon bei einem Teil der Anfänger klein sind, denn dieses wird langsam und deutlich, *lento*, gesprochen; dass andere Kinder aber, wohl mit der Sozialschicht korrelierend, Verzögerungen in der Sprachentwicklung zeigen;¹⁴ schließlich darauf, wie systematisch sich die regionalen Lautbesonderheiten auswirken. Zum letzten Punkt bringen erst, nun an prominenter Stelle in 2.1.1, S. 97 (und S. 120) gute Hinweise,¹⁵ die allerdings durch die

¹⁰ Nerijs u.A. (Fn. 1) S. 114 ff., bes. S. 116.

¹¹ Orthographietheoretisch folge ich insoweit Maas 1992 (sh. Fn 2), Kap.14, und P. Gallmann: Konzepte der Nominalität. In: G. Augst u.a. (Hgg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1997, S. 209 - 241; gegen die Mehrheit, vgl. bes. P. Eisenberg: Artikel 117 in Hartmut Günther, Otto Ludwig (sh. Fn 4), S. 1369.

¹² Sie sprechen dabei von einem 'grammatischen' Prinzip, während 'syntaktisch' präziser ist, weil ja mindestens auch die morphologischen Operationen 'grammatisch' genannt werden müssen.

¹³ S. 66 ist fälschlich von „dialektischer Lautung“ die Rede.

¹⁴ Das Thema Schichtspezifik fehlt im Buch wie auch sonst in der Forschung des vergehenden Jahrzehnts zur frühen Schriftentwicklung.

¹⁵ In der Reihe der Dialekt/Hochsprache-Hefte fehlt D. Stellmacher: Niedersächsisch. Düsseldorf: Schwann 1981; ergänzend: P. Rosenberg: Der Berliner Dialekt - und seine Folgen

nachfolgende, nur teilweise strukturierte Sammlung von Lautungsstufen (S. 98) abgewertet werden, zumal darin die Lentoaussprache als bloßes Register neben anderen dargestellt wird, was sie gerade verkürzt um die schreibdidaktisch hilfreiche andere Funktion - als maximal deutliche, weitgehend schriftlautungsnahe Aussprache des Einzelworts. Im einleitenden Abschnitt zum Unterricht (3.1.1 - sehr illustrativ, aber lang und unübersichtlich) werden die Hinweise aus 2.1.1 nun wieder ignoriert: Fehler aufgrund der Eigenartikulation sind nicht gezählt worden (vgl. die Tabelle S. 207); so hat man keine Chance, zu prüfen, wie stichhaltig es ist, wenn ihre Rolle S. 208 ausdrücklich verkleinert wird. - Wünschenswert wäre in Kap. 2 ein Kasten wie zur Silbe (S. 122), der die vier langwirkenden großregionalen Probleme auflistet: Süddeutsch /s - z/ (vgl. S. 103, sehr interessant); mitteldeutsch /ʃ - ç/ und norddeutsch /e: - ε:/ (beides fehlt, ähnlich die - nicht nur norddeutsche - r-Variation, verstreute Hinweise und die Andeutung auf S. 122 reichen nicht.) - Hier anzuschließen ist die Unterbewertung der sprechsprachlichen Mitursachen von Rechtschreibschwäche etc. in Abschnitt 3.1.6. Er fällt im übrigen durch den Kampf gegen eigentlich abgehakt geglaubte Positionen auf. Mag das für die Zielgruppe der Lehrenden aller Schulformen angehen, weil z.B. 'Teilleistungsschwächen' und die Diskrepanzauffassung von 'Legasthenie' in der Praxis oft noch als Patentkonzepte erhalten müssen, so hinterläßt das Zwischenfazit S. 238 (ab Mitte) doch ein zwiespältiges Gefühl: Es ist zweifellos wichtig, die Verantwortung gerade der Grundschule für die 'Prävention' zu betonen. Aber bei Alphabetisierern und Lerntherapeuten, die man sich auch als LeserInnen dieses Buches wünschen könnte, wird es Befremden auslösen, dass sie womöglich einem theoretischen Problem hinterherrennen. Denn die gesellschaftlichen Anforderungen an den Schriftgebrauch sind aus guten und schlechten Gründen gewachsen und wachsen weiter, auch erspart keine noch so gewissenhafte Brandschutzbemühung die Feuerwehr: Hier wird eine Illusion aus der 1978-er-KMK-Empfehlung weitergeschrieben. - Man muss den fettgedruckten Satz S. 238 nicht so lesen, aber die nachfolgende, damit zusammengehängte Diskussion um einen vermeintlichen Fall von Dysgrammatismus legt es nahe.

Viertens: Die Stellung der Morphologie wurde ja schon oben als zu schwach kritisiert; in Kap. 1 scheint sie im Schatten des Schreibschemas zu verschwinden, mit dem sie doch möglicherweise teildentisch ist. Dass die Morphologie das begriffliche Dach über Stammschreibung, aber auch über den analog graphisch konstanten Prae- und Suffixen, der Homonymendifferenzierung¹⁶ und vor allem der morphologischen Zerlegung von Komposita ist, wird in Kap. 2 durch die in Einzelnen korrekte, aber spät und eben terminologisch schiefe Behandlung nicht deutlich genug. Als Konzession an die Struktur des neuen amtlichen Regelwerks ist das zielgruppenorientiert zweckmäßig; aber es wäre eine terminologische Notiz erforderlich gewesen. - Leider ist auch eine andere, noch wichtigere terminologische Klärung versäumt worden, die sich ergibt, wenn die eingangs abgegrenzten Bereiche (1) und (2) zusammengeführt werden, was verdientvoll und hier weitgehend gelungen ist: In

für die Schüler. Tübingen: Niemeyer: 1986.

¹⁶ Nur vage ist 124 von der Homonymendifferenzierung als einer „Umkehrung des Stammprinzips“ die Rede.

den Forschungen zum Schrifteinstieg hat sich für eine dritte Stufe oder Strategie, nach der logographischen und der alphabetischen, die Bezeichnung 'orthographisch' etabliert. In Uta Frith's Modell war das angemessen, weil sie von einer echten Sequenz, also einer sukzessiven Ablösung der Stufen ausging; die von Scheerer-Neumann mitgeteilten Gegenargumente wurden aber oben erwähnt. Augst und Dehn berücksichtigen in ihrer sonst sorgfältigen Diskussion (1.3.3) diesen Kritikpunkt nicht, auch wenn ihre Beispiele, nicht nur in diesem Abschnitt, Belege gegen die strikte Stufenfolge bieten. Wenn nun logographische, alphabetische, morphologische und syntaktische Momente theoretisch zusammengehören und psycholinguistisch und didaktisch interagieren, ist es misslich, den gleichen Terminus für einen Teil *und* das Ganze zugleich zu haben. Eine Terminologisierung durchzusetzen - 'orthographisch' für diese Stufe, oder eben richtiger: Teilstrategie, 'rechtschriftlich/rechtschreiblich' für den Gesamtbereich - dürfte fehlschlagen, weil es für letzteres kein etabliertes Adjektiv gibt und weil terminologische Normierungen für die Didaktik nicht zu sehr von der Umgangssprache abweichen sollten, die hier nun einmal Synonyme hat.¹⁷ Da ich keinen besseren Vorschlag habe, als zum alten, sperrigen Begriff der 'nicht-lautlichen Schreibungen' zurückzukehren,¹⁸ darf die Kritik auch nur eine terminologische Klarstellung anmahnen.¹⁹ Ich räume ein, hier womöglich Opfer meiner Denkgewohnheiten zu sein; terminologische Stringenz ist aber für weniger vorgeprägte LeserInnen sicher auch eine Hilfe.

Fünftens: Wie das Versäumnis im Zusammenhang mit dem Terminus 'orthographisch' auf weniger informierte LeserInnen wirkt, ist schwerer abzusehen als bei einer Reihe von Lapsus, denen eine schärfere Redaktion abgeholfen hätte.²⁰

¹⁷ Vgl. die Schwierigkeiten beim Gebrauchs von 'Orthographie/orthographisch' etc.: S. 9: i.w.S. - sonst wird für den weiteren Sinn aber 'Rechtschreibung' verwendet; S. 63: i.e.S., aber implizit; S. 65: i.e.S., bei der Vorstellung des Frith-Modells sachlich klärend, aber ohne expliziten Hinweis zur Terminologie; S. 69 folgt ein ausdrücklicher Versuch zur terminologischen Klärung, der aber misslingt, weil die Stufen-Bezeichnungen zugleich mit der Prinzipien-Auffassung und dem eigenen Ansatz Lautschema/Schreibschema in Beziehung gesetzt werden (ob ein Schaubild das Gemeinte verdeutlichen würde?); S. 91 und S. 136: i.e.S., jetzt knapp, aber etwas klärender expliziert.

¹⁸ Ich zögere mit 'nicht-phonematisch', weil die verbreiteten Benennungen für die Orientierung an der eigenen Aussprache als 'phonetisch' und für die Standard-/Hoch-/Schriftlautung als 'phonematisch' oder gar 'phonologisch' linguistisch ungenau sind: Der Eigenaussprache liegt ja ebenfalls ein Phonemsystem zugrunde.

¹⁹ Die Versuche misslingen (vgl. Fn. 17), bzw. kommen zu spät und sind zu knapp.

²⁰ Ich greife ungewichtet jeden vierten Punkt heraus: S. 15 unten: unklarer Vorverweis; S. 38 wird ausdrücklich auf 'Phonem-Graphem-Korrespondenz' verzichtet, aber auch kein Verweis auf das S. 45 benutzte 'Laut-Buchstaben-Zuordnung' gegeben; S. 66 unten: unverständlicher Gebrauch von 'Artikulationsstelle'; S. 85 unten: Bezug für 'Hier' ist unklar; S. 101: Beispiele zu Nr. 3 und 4 teilweise falsch zugeordnet; S. 131, Schluss von 2.2.3: In welcher Aussprache (gemäß S. 98) klingen die Formen gleich?; S. 180: 'Prädikatsteile' statt Amtlicher Regelung 'Wortgruppen'; das gleiche Phänomen wird S. 182 als erstes Beispiel in Nr. 11 nun für 'Sätze aller Art' angeboten; S. 279 fehlt die Kompositionenennung; S. 289 in 3. und 4. wäre statt 'Wort' korrekt und altersangemessen 'Wortbaustein'.

Erwähnt sei nochmals, dass genauere Literaturnachweise, mehr und sorgfältigere Querverweise im Text zu wünschen wären. Hält man dies bei strenger Begrenzung der Zielgruppe gemäß dem Untertitel für überzogen (m.E. sollte das Buch aber auch zur Information nicht in der Forschungsdiskussion involvierter Lehrender an Hochschulen dienen) so muss man doch gerade für die engere Zielgruppe ein Sachregister anmahnen. - Sicher hängen die Inkonsistenzen mit der Tatsache zusammen, dass die Masse der zu berücksichtigenden Tatsachen und Meinungen groß ist, wie eingangs erwähnt; Kooperation ist da hilfreich, vielleicht sogar der einzige Weg; er wird hier erfolgreich begonnen. Kein Mangel ist eine gewisse stilistische Inhomogenität, die aus dem verschiedenen Duktus der AutorInnen herrührt, weil sie meist dem Gegenstand entspricht und dem Text Farbe gibt.

Sechstens und abschließend zwei Erwägungen zu Kap. 3, das 'zur Konzeption des Rechtschreibunterrichts' in 3.1. und 3.2 kluge Folgerungen zieht und einleuchtende Vorschläge macht.²¹ LehrerInnen werden sich aber womöglich von dem entmutigt fühlen, was an Individualisierung auf sie zukommt, wenn sie dieser Konzeption folgen.²² Wir bekämen dann ein weiteres Beispiel in der Didaktikgeschichte, dass gute Konzepte abgelehnt oder unter den konkreten Bedingungen des Unterrichts verformt werden. Zwei Möglichkeiten des Ausweichens liegen nahe:

- In Richtung auf den alten frontalen, belehrenden Unterricht, dessen problematische Wirkungen ja eine der klar gezeigten Wurzeln dieses Ansatzes sind.
- In Richtung auf das pure Selbsterfahrungsvertrauen, das sich konsequent konstruktivistisch fundieren läßt, s.o. zum Huber-Band.

Solange noch keine verlässlichen empirischen Untersuchungen vorliegen, wird der Streit in der Höhenluft pädagogisch-anthropologischer Argumentation verbleiben. Die Lehrerin, wenn sie sich nicht den Zwängen der Fachkonferenz oder der Richtlinien unterwerfen will,²³ wird voluntaristisch entscheiden müssen, welchen Weg sie geht. Dass Vorlieben dabei eine Rolle spielen, ist klar, aber ebenso klar sollte sein, dass Vorlieben nicht immer nur edle Motive haben müssen.

Zur Lösung des didaktischen Problems der real existierenden zu großen Klassen zumindest beitragen würden nun gerade Tests, gegen die in 3.3. die Lernbeobachtungen ausgespielt werden. Jedenfalls in der Verknüpfung mit den neuen Fehler-schlüsseln, die im Kapitel gänzlich fehlen, bieten sie Vergleichbares wie Lernbeobachtungen, *und* sie verhelfen zur Übersicht über die Klasse.²⁴ Die Behandlung

²¹ Davon nehme ich natürlich die Unterschätzung der syntaktischen Arbeit an Großschreibung und Komma aus.

²² Als Indiz der wenig konkret erfassten Lehrerperspektive kann man folgendes deuten: S. 213 wird oben, im fettgedruckten Absatz vom *einzelnen* Schüler gesprochen (ebenso S. 267), unten werden Aufmerksamkeit und Fragen von Lernenden *im Plural* genannt, die doch sehr verschieden sein können.

²³ Manche Richtlinien sind ja liberaler als ihr Ruf.

²⁴ Carl Ludwig Naumann, Karl-Ludwig Herné: Analyse von Rechtschreibfehlern - drei neuere Verfahren. In: Tagungsbericht des 3. Nordrhein-Westfälischen Legastheniekon-

von Tests ist bemerkenswert kurz; das summarische Urteil S. 297 entspricht nicht einmal der kurzen Behandlung in 3.3.3. So wird eine in der Lehrerschaft verbreitete Testaversion bedient, obwohl sie angesichts der Diagnostischen Funktion der neuen Verfahren nicht mehr zu rechtfertigen ist; die stehen eben den zu Recht gepriesenen Lernbeobachtungen näher als den alten, überwiegend selektionsorientierten Tests. Ob diese Testaversion vielleicht von der Sorge ernährt wird, die *Lehr*-Leistung überprüft zu bekommen?

Der allerletzte Abschnitt (3.3.4) geht zu Recht das Leistungsproblem an, offensiv, aber dann doch ins Innerfachliche ausweichend, indem gegen das hohe gesellschaftliche Ansehen der Rechtschreibfertigkeit ihre Einbettung in die Textproduktion betont wird. Das klingt fast trotzig, und dazu stellt sich die Befürchtung, wenn die Schule den Selektionsanspruch nicht annehme, könnten ihn andere Institutionen übernehmen. Doch das vorgestellte Konzept 'Hoher Anspruch - aber ohne Sanktionen' ist so gut, dass es sich in breiter empirischer Überprüfung auch am Ergebnis bewähren sollte. Dies trüge dann an einer - auch aus guten Gründen - zentralen Stelle fachspezifisch zur Weiterentwicklung des Leistungsbegriffs bei, den es ja erst noch zu umfassender pädagogischer Füllung zu entwickeln gilt.²⁵

Schon gegenüber der Prominenz dieser AutorInnen und dieses Verlags, von jetzt nicht im Einzelnen dargestellten hohen Qualitäten des Buches einmal abgesehen wird es *Heinz Risel*'s 'Bestandsaufnahme Rechtschreibdidaktik' schwer haben. Aber neben einigen kritischen Punkten bietet Risel doch mehreres, was ihn zumindest als Ergänzung wertvoll und für manche Zwecke unerlässlich macht.

Die Hauptkapitel (verschieden lange Auszüge seiner Dissertation²⁶):

2. eine knappe, recht sorgfältige Sichtung der Literatur zur Struktur des orthographischen System, aufbauend auf Nerius u.A.;
3. und 4. 'Rechtschreiben aus der Lernerperspektive I/II' d.h. vor allem Stufenmodelle, Sprachaufmerksamkeit und Schreib-/Speicherprozesse; Fehleranalysen sowie Motivation;
5. zu knapp lernpsychologische Forschungen;
6. am umfangreichsten eine 'kritische Sichtung gegenwärtiger rechtschreibdidaktischer Konzepte', systematisch und nach namhaften Autoren;

gresses. Aachen 1998, hier S. 76. - Die bibliographischen Angaben zu Tests (S. 307 und S. 309 zeigen mehrere Fehler und Lücken.

²⁵ Dass Schriftheilhabende heute eine elementare Qualifikation ist, steht mir ebensowenig in Frage wie die kontraproduktive überzogene Ausnutzung dieses Faktums (und zu großen Teilen kommunikativ funktionalen Normstrenge) für den Zweck der vorsorglichen Hinführung zur Leistungsfähigkeit. Vgl. C.L. Naumann Woher die Aufregung? [Anmerkungen zur Rechtschreibreform] In: Praxis Deutsch 150 (1998) S. 4 - 8; W. Klafki: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: W.K.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 5.Aufl. 1996, S. 209 - 245 (zuerst 1974).

²⁶ H. Risel: Konzepte der Rechtschreibdidaktik - kritische Sichtung vorliegender Ansätze und eigener Entwurf. Diss. Karlsruhe/Pädagogische Hochschule 1995.

7. ausgezeichnete Kriterien und ein Beispiel 'zur Analyse rechtschreibdidaktischer Medien';

8. Umrisse einer optimierten Rechtschreibdidaktik für 2 - 4 mit sehr überzeugenden Anleitungen zu Selbstinstruktion und Rückmeldung bzgl. Motivation.

Die Hauptunterschiede zu Augst und Dehn liegen - neben dem knapperen Gesamtzuschnitt - vor allem im Didaktischen: der Schrifteinstieg wird ausdrücklich eingeklammert und Risel steht dem Selbsterfahrungsansatz, den er 'instruktionsskeptisch' nennt, seinerseits mehr als skeptisch gegenüber, was er aber detailliert und gut belegt vorträgt.

Unter den Vorzügen dieser Darstellung ist am schärfsten herauszustellen, dass sie mit deutlich mehr Literaturnachweisen in Form von Fußnoten arbeitet, die bei Augst und Dehn fast ganz fehlen.²⁷ Die Zusammenfassungen sind korrekt bzw. plausibel (fast immer²⁸). Trotz der Kürze ist das Buch also besser geeignet, sich in die Literatur einzuarbeiten, wozu noch der einfachere Aufbau und das Kap. 10. mit 'Fragen, Aufgaben, Lösungen' zur Selbstkontrolle beiträgt. Einige kleinere Punkte zu vergleichen, kann daher den LeserInnen überlassen bleiben.

Beide Bücher sind so gut, dass man sie als Einstieg wählen und empfehlen kann - aber befriedigen können erst beide zusammen. Beim Lesen des je zweiten wird die variierte Wiederholung der Struktur des orthographischen Systems das Verständnis festigen. Dies ist so nützlich, wie es wichtig ist, dass die aktuellen rechtschreibdidaktischen Konzepte beim Vergleich kontrovers hervortreten.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, Universität Hannover, Bismarckstraße 2, 30173 Hannover.

²⁷ Angesichts der Fülle sind einzelne Lücken - auch schon in der Dissertation zu finden - verzeihlich: Adrion 1979 (S.74/Fn. 188); Augst 1985 (S. 21/70f); Orthrey 1990 (S. 101/17); Schneider/Brügelmann/Kochan 1990 (S. 28/1); Sitta/Gallmann 1990 (S. 25/109).

²⁸ So halte ich in der Schlusszusammenfassung (6.7) die Nr. 2 für falsch hinsichtlich sprachlich retardierter Kinder, für die in 6.2 engagiert gegen überzogene Selbsterfahrungsansätze gestritten wird; Nr. 6 reklamiert für die Vorzüge 'systematischen, strukturierten Rechtschreibunterrichts' „die Ergebnisse lernpsychologischer Forschungen“, was dem einschlägigen Kap. 5. aber nicht zu entnehmen ist.