ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

15. Jahrgang, Heft 2/1991 (neue Folge)

Thema:

RECHTSCHREIBEN

INHALT

EDITORIAL 4

MAGAZIN
Veranstaltungen 6
Neue Literatur 7

SCHIMPF & SCHANDE
Karl Blüml: Eine andere "unendliche Geschichte". Die Rechtschreibreform! 13
Richard Schrodt: Fatale germanisten fummeln falsch an der deutschen sprache! Über rechtschreibung als ideologie 22

MASSNAHMEN & METHODEN
Marion Bergk: Rechtschreibenlernen beim Verfassen und Redigieren von Texten 42
Robert Saxer: Grundsatzüberlegungen zur Entwickung von Rechtschreibkursen 57
Heidi Schrodt: Neue Kleider für alte Bekannte. Das Diktat 77
Karl Schmutzhard: Zur Entwicklung von Rechtschreibbewußtsein und Rechtschreibsicherheit. Ein Bericht über die Rechtschreibarbeit in einer 1. bzw. 2. Gymnasialklasse 86
Karl Blüml: Am Ende geht's immer um die Note! Rechtschreibdidaktik und Beurteilung 98
Peter Schneck: Das Wiener Rechtschreibprojekt 105
Wilhelm Wolf: Jede Woche eine "Deutschschularbeit"? Zu den Rechtschreibforderungen der Grundschul-Lehrpläne 1963 und 1986 115

GESAMMELTES & VERSPIELTES
Friedrich Janshoff: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Bibliographische Notizen mit Hinweisen für den Deutschunterricht 122

AUSSER DER REIHE
Michael Bürkle: Die phantasierenden Finger. Wie der Computer das Schreiben verändert und was das für die Schule bringt 132

KONRAD DUDEN KANN NICHTS DAFÜR, ...

... daß die deutsche Rechtschreibung so kompliziert ist. Doch bis zu einer Vereinfachung ist es ein sehr langer Weg. Die bisherigen Schritte zeichnet *Karl Blüml* nach, mit einem hoffnungsvollen Ausblick in die nächste Zukunft, S. 13.

Vollständiges

Orthographisches Wörterbuch

der

deutschen Sprache

von

Dr. Konrad Duden,

Direktor des Königl. Gymnasiums zu Hersfeld.

Nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln.

Preis kart. 3 Mark.

Leipzig

Verlag des Bibliographischen Instituts

1880.

ENTDECKUNGSREISEN ...

... im Forschungsgebiet der Rechtschreibung schlägt *Marion Bergk* vor. Sie ist überzeugt, daß Rechtschreiben zusammen mit Lesen und Verfassen von Texten erlernt werden kann, und daß es Spaß machen kann (S. 42).

DIKTAT ≠ DIKTATUR

Daß Diktate nicht nur Disziplinierungsmittel sein können, zeigt anschaulich *Heidi Schrodt*. Sie bringt eine Fülle von Vorschlägen, wie das Diktat für einen unterhaltsamen und effizienten Rechtschreibunterricht genutzt werden kann (S. 77).

Editorial

Dieses Frühjahr ist sie wieder voll entflammt, die Diskussion über die mangelhaften Rechtschreibkenntnisse der Pflichtschulabsolventen. Auf unleugbare empirische Daten (Studie des Linzer Pädagogischen Instituts) gestützt, treten jetzt wieder Rufer auf, die immer schon gewußt haben, daß die modernen, liberalen Unterrichtsmethoden schuld daran sind, daß unsere Kinder nichts mehr können. Weniger Exkursionen, Gruppenarbeit und Freiräume, mehr Drill lautet ihre Devise.

Solche konservativen Allheilmittel sind aber wissenschaftlich unhaltbar. Ein kürzlich durchgeführter Vergleich der RS-Kenntnisse von westdeutschen und DDR-Kindern zeigt: Die Ost-Kinder, die mehr gedrillt wurden, sind zwar bei Diktaten wesentlich besser (Laufstall-Effekt des geübten Mindestwortschatzes). Beim freien Schreiben hingegen machen die Kinder aus Ost und West gleich viele Fehler in der Rechtschreibung.[1] Und die Beiträge dieser Nummer zeigen, daß offenes, entdeckendes Lernen nicht nur kein Gegensatz zu einem effizienten Rechtschreiblernen ist, sondern im Gegenteil seine Voraussetzung.

Die "unendliche Geschichte" der Rechtschreibreform zeichnet KARL BLÜML nach. Er ist optimistisch, daß in absehbarer Zeit doch mit "gemäßigten" Vereinfachungen zu rechnen ist. Warum Reformen so schwierig sind, erkennt man am Beitrag von RICHARD SCHRODT, der die verschiedenen Ideologeme der Reformgegner zerpflückt. Die Sache liest sich amüsanter, als sie ist. (Kapitel *SCHIMPF & SCHANDE*)

Der "rote Faden" aller Beiträge des folgenden Abschnittes (*MASSNAHMEN & METHODEN*) ist die gemeinsame Überzeugung der AutorInnen, daß Rechtschreibung lehr- und lernbar ist. Es bedarf dazu aber eines methodischen Vorgehens und der Verbindung von kreativen Schreibformen und Rechtschreibunterricht. MARION BERGK setzt sich mit unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen auseinander und entwickelt in Abgrenzung dazu ihren Weg der Integration von Rechtschreiblernen und

Schreibenlernen im Sinne der Freinet-Pädagogik. ROBERT SAXER untersucht die Ursachen für das "gestörte Verhältnis" vieler DeutschlehrerInnen zum Rechtschreiben und präsentiert ein systematisches Programm für schülerzentrierte Rechtschreibkurse. HEIDI SCHRODT hat das früher verpönte Diktat wiederentdeckt. Ausgehend von Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht bringt sie eine Fülle von anregenden Beispielen für die Unter- und Oberstufe. Daß mit Geduld und Phantasie gute Erfolge möglich sind, belegt KARL SCHMUTZHARD mit einer Untersuchung der Verbesserungen seiner SchülerInnen. Er hat auch ein plausibles System entwickelt, wie die Rechtschreibung bei der Aufsatzbeurteilung sinnvoll einbezogen werden kann. Mit der Beurteilungsfrage setzt sich auch KARL BLÜML in seinem zweiten Beitrag auseinander. Er versucht, einen Mittelweg zwischen Überbewertung und Ignorieren der Normverstöße zu halten. PETER SCHNECK stellt das "Wiener Rechtschreibprojekt" vor, dessen ermutigende Erfolge heute schon auf den Erfahrungen eine großen Zahl von Pilotschulen beruhen. WILHELM WOLF kritisiert am Beispiel Gedächtnisübung, daß die Ziele des neuen Grundschullehrplans von den Lehrkräften nicht immer beachtet werden.

Zur weiteren Beschäftigung mit der Materie steht die Bibliographie *(GESAMMELTES & VERSPIELTES)* von FRIEDRICH JANSHOFF zur Verfügung, die auch eine Bewertung der verschiedenen Rechtschreibspiele enthält.

AUSSER DER REIHE führen wir diesmal die Diskussion "Deutschunterricht und Computer" weiter. MICHAEL BÜRKLE zeigt, welche Veränderungen der Computer für den Schreibprozeß bringt und was das für den Schulunterricht bedeutet.

Wir hoffen, mit dieser Nummer, die methodische Fragen des (Recht-) Schreibunterrichts in den Mittelpunkt stellt, soviel Anregungen zu bieten, daß die Angst vor dem Rechtschreiben zumindest bei den Lehrkräften ein wenig abgebaut werden kann.

Werner Wintersteiner

1) Vgl. Hans Brügelmann u.a.: Leistungspatt in der Rechtschreibung? Ein Vergleich in ausgewählten Regionen Deutschland Ost und West. In: Grundschulzeitschrift, April 1991.

9. Kongreß

Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Theoretische Ansätze und deren Umsetzung in der sprachheilpädagogischen Arbeit

19. bis 22. Oktober 1991
Innsbruck

Anmeldung: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Erlachgasse 91, A-1100 Wien

Hermann Hesse und die Politik

Der soeben erschienene Bericht Nr. 16 aus Hesses Heimatstadt Calw bringt eine Vorschau auf das im nächsten Jahr Ende Mai 1992 stattfindende 7. Kolloquium. Hauptthema ist diesmal "Hesse und die Politik". Referenten aus Deutschland, Frankreich, USA und der Schweiz behandeln Hesses "Politik des Gewissens" gegenüber Wilhelminismus, Nationalismus und Hitler-Diktatur. Mit Dichtungen, Flugschriften, Artikeln und unzähligen Briefen an Leser und Leserinnen hat Hesse seinen Standpunkt klar umrissen, der auch heute noch für die friedliche Entwicklung der Menschheit besondere Beachtung verdient.
Der Bericht ist kostenlos erhältlich beim Hesse-Kolloquium z.Hd. F.R. Bran, Andreäweg 3, D-7260 Calw-Wimberg.

Neue Literatur

"SCHENK MIR EIN BUCH"

Broschüre mit Leseempfehlungen der Stiftung Lesen

Ausgefallene und "tierische" Bilderbücher, Erstlesebücher, "unbequeme" Jugendromane sowie die mit dem "Preis der Leseratten" und dem "Leselotsen" ausgezeichneten Bücher hat die Stiftung Lesen in Zusammenarbeit mit dem ZDF für ihre neue Leseempfehlungsbroschüre "Schenk mir ein Buch" zusammengestellt.

Gegen Einsendung von DM 1,— in Briefmarken und eines frankierten Rückumschlags kann sie auch unmittelbar bei der Stiftung Lesen angefordert werden: Stiftung Lesen, Frau Hendrike Schmidt, Fischtorplatz 23 DW-6500 Mainz.

Interkulturelle Germanistik
Österreichische Landes- und Kulturkunde

Eine kommentierte Studienbibliographie

Herausgegeben von Primus-Heinz Kucher;
ÖS 70,--

Bestellungen ausschließlich bei Dr. Primus-Heinz Kucher, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt

Wulf Wallrabenstein: Offene Schule – Offener Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rowohlt TB-Verlag, Reinbek 1991 (rororo-Sachbuch 8752)

Das Buch ist – wie die meisten dieses Titels – fast ausschließlich aus Grundschulperspektive geschrieben. Lediglich 1-2 kurze Abstecher führen in die Sekundarstufe I. Da es jedoch wirklich aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Praxis entstanden sein dürfte, eröffnet es für LeserInnen, die sich von dem Gebotenen anregen lassen wollen, reiche Möglichkeiten für Reflexion.

Durch das ganze Buch hindurch vollzieht sich im Wechsel von Erzählen, aus der Praxis Berichten, reflektierendem Innehalten eine Annäherung an das, was "Offenheit" für die beteiligten Personen, für die bearbeiteten Inhalte, für die Art und Weise der Auseiandersetzung mit ihnen 'eröffnet'; es wird auch sichtbar, welche Konsequenzen sich daraus für die einzelne Schule und die gesamte Institution ergeben können.

In diesem Sinne sind die 12 Kapitel nicht streng systematisch geordnet, sondern lassen in ihren Überschriften eine gewisse Dynamik anklingen; z.B. 'Schulgeschichte für Entdecker', 'Brennpunkte' (wie Stuhlkreis, Wochenplan, Frei Arbeit, Klassenraum, ...), 'Vom Spaß an der Sprache', 'Eine Schule macht Schule' etc.

Äußerst wertvoll und dem Untertitel 'Ratgeber' voll gerecht werdend, erachte ich die 'Praktischen Hilfen', die eine Fülle von Kontaktadressen, Literaturempfehlungen, sowie eine ausführliche Film- und Videoliste umfassen.

Für Lehrerinnen und Lehrer aus dem Fachlehrersystem ist – abgesehen von dem genannten letzten Kapitel – die Bezeichnung "Ratgeber" eher irreführend, wenn sie sich dabei unmittelbar umsetzbare methodische Hinweise erwarten. Vielleicht regt es aber gerade auch an nachzudenken,

wie es für SchülerInnen, die aus einem so oder ähnlich offenen Klima kommen, ohne allzu große Enttäuschungen weitergehen könnte, oder wie sich vielleicht dank des neuen "Kreativitätserlasses" (Rundschreiben 207/90 des BMUKS vom 7.9.1990) Voraussetzungen schaffen lassen, auch in Höheren Schulen ein paar Schritte mehr in die angezeigte Richtung setzen zu können.

Hildegard Enzinger, Bundeslehrerin im Hochschuldienst, Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt

Uli Jäger: Dimensionen des Golfkrieges. Materialien für den Unterricht. Tübingen 1991. DM 7,–. Bestelladresse: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, DW-7400 Tübingen.

Von der Krisenregion Nah-Ost bis zu den Kriegsfolgen und dem Engagement der BürgerInnen – 33 Aspekte und Problemstellungen, die zu einzelnen Themenblöcken zusammengefaßt sind, werden in dieser Broschüre jeweils auf einer Seite präsentiert. Die Auswahl ist sehr vielfältig, die kurzen – oft bewußt kontroversen – Beiträge sind präzise gewählt. Das reichhaltige Bildmaterial, Schautafeln, Statistiken ergänzen diese facettenreiche Dokumentation. Diese Vielschichtigkeit der Materialien ist sicher der größte Vorzug der Broschüre. Nachteilig finde ich hingegen die Kürze der "Häppchen". Bei einer intensiven Arbeit wird man wohl mit diesen Unterlagen alleine nicht das Auslangen finden. Im ganzen jedoch sehr empfehlenswert.

Werner Wintersteiner

Germanistentag 1989
Deutschunterricht und Lebenswelt. Vortragsmanuskripte und Materialien. Hrsg. von Almut Hoppe und Jürgen Wolff im Auftrag des Deutschen Germanistenverbandes, Fachgruppe der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. O. J. (1990).
Bestelladresse: Deutscher Germanistenverband, D-4418 Nordwalde, Uhlenhorst 21.

Auf fast 1000 Seiten wird der Kieler Germanistentag von 1989 dokumentiert. Der Band enthält den Großteil der Referate und gibt auch die Podiumsdiskussion zum Thema "Deutschunterricht und Lebenswelt" wieder.
Die Einteilung der Kapitel erfolgt (den Sektionen der Tagung entsprechend) nicht nach traditionellen wissenschaftlich-didaktischen Kategorien, sondern nach schulischen Handlungsaspekten: zB. "Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln", "prozeßorientiert arbeiten", "öffentlich wirken und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen" ... Sie zeigen damit die Tendenz der heutigen Deutschdidaktik, schülerbezogen zu arbeiten. Das bedeutet auch, mit Sprache und Literatur nicht nur analysierend, sondern auch produktiv und handlungsorientiert umzugehen. Die Referate sind meist praxisbezogen und anregend geschrieben. Die Absicht der Herausgeber, "Mut zu machen, im Unterricht auch Methoden zu erproben, die stärker von den Schülern und deren Lebenswelt her entwickelt worden sind", scheint voll gelungen zu sein.

Werner Wintersteiner

Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung (Hg.): Massenmedien verstehen. Hintergrundwissen für Lehrer und Medienerzieher. Wien (ÖBV) 1991.

Endlich liegt ein populäres Buch über die Medien vor, das fundiertes Hintergrundwissen ohne "Fachchinesisch" bietet. Im ersten Abschnitt (Theoretische Grundlagen) werden Themen wie "Ist Massenkommmunikation überhaupt Kommunikation?", "Medien als Ware", "Die Medien als Welt der Zeichen" behandelt, der zweite (Gestaltung und Wirkung) untersucht "Die Elemente der Filmsprache", oder greift aktuelle Fragen auf wie "Werden wir von den Massenmedien wirklich manipuliert?", "Wirklichkeitsverlust durch Medien?", "Aggressiv durch Fernsehen?". Der letzte Abschnitt (Spezielle Aspekte) setzt sich mit neuen Entwicklungen auseinander: "Fernsehkinder – die neuen Analphabeten?" oder Untersuchungen zur Darstellung der Frau in den Medien. Vorschläge zur "produktiven Mediennutzung" werden gemacht. Alles in allem eine vielseitige und wertvolle Hilfe für ErzieherInnen und Eltern. Ich hätte mir allerdings eine aufgelockertere Präsentation der Beiträge gewünscht, die die vielfältigen Möglichkeiten der Medien nutzt. Bedauerlich finde ich auch, daß bei den "medienerzieherisch relevanten Problemkomplexen" Themen wie Video, Computer oder Kassette und CD fehlen, also jene Medien, die für Jugendliche die größte praktische Bedeutung haben.

Werner Wintersteiner

DEUTSCHUNTERRICHT IM WANDEL

2. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich"

Mi 25. - Sa 28. 9. 1991

Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften

Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik

Für DeutschlehrerInnen *aller* Schultypen

Tag	Vormittag 9.00	Nachmittag 14.00	Abend 19.30
Mittwoch 25.09.	Anreise Anmeldung	Eröffnung anschl. Referat u. Podium I *Deutschunterricht und Allgemeinbildung*	Empfang mit Buffet
Donnerstag 26.09.	9.00-12.00 Arbeitskreise I	14.30-17.00 Arbeitskreise I 17.30-19.00 Referat Schulbibliotheken	2 Referate *Zukunft der Schriftlichkeit*
Freitag 27.09.	9.00-12.00 Arbeitskreise II	14.00-17.00 Arbeitskeise II 17.30-19.00 Präsentation: Ergebnisse	20.00 Lesung Alois Brandstetter
Samstag 28.09.	Abschluß-Plenum	Exkursion St. Paul	

Genaues Programm/Tagungsleitung/Anmeldung:
Mag. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt, Tel. 0463/53 17/458

Tagungsgebühr: ÖS 200,--

Karl Blüml

Eine andere "unendliche Geschichte". Die Rechtschreibreform!

Der Kuriosität halber soll ganz kurz das erste Dokument, das Burckhard Garbe in seiner interessanten Zusammenstellung nennt, erwähnt werden. Es handelt sich um die "Anweisungen zur Teutschen Orthographie" von Hieronymus FREYER aus dem Jahre 1722.

Hier sollen die vier Hauptregeln und die Anweisungen zur Verwendung der Großbuchstaben zitiert werden:

> ***Die 1 Hauptregel:***
> *Bey der Teutschen Orthographie ist vor allen Dingen auf die PRONUNTIATION als die eigentliche Regel und Richtschnur zu sehen, und von derselben ohne gueltige Ursach niemals abzuweichen.*
>
> ***Die 2 Hauptregel:***
> *Doch wenn die PRONUNTIATION eine gewisse Regel der Orthographie seyn soll: so muß zum ersten dabey auch auf die DERIVATION gesehen, und ohne gueltige Ursach davon nicht abgegangen werden.*
>
> ***Die 3 Hauptregel:***
> *Wenn ferner die PRONUNTIATION eine bestaendige Regel der Orthographie seyn soll: so muß zum andern auch dabey auf die ANALOGIE gesehen, und ohne gueltige Ursach davon nicht abgegangen werden.*
>
> ***Die 4 Hauptregel:***
> *Wenn endlich die PRONUNTIATION auch eine sichere Regel der Orthographie seyn soll: so muß zum dritten auch dabey auf den USUM SCRIBENDI gesehen, und ohne gueltige Ursach davon nicht abgegangen werden.*

Die 3 Regel:
"Die grossen Buchstaben werden ordentlicher weise nur im Anfange gebrauchet: und zwar 1) im Anfange einer Rede; 2) im Anfange eines PERIODII, das ist nach einem PUNCTO oder SIGNO INTERROGATIONIS und EXCLAMATIONIS, so oft solches einem PUNCTO gleich gilt; 3) im Anfange der Worte eines andern; und 4) im Anfange eines NOMINIS SUBSTANTIUI und PROPRII. In uebrigen ist alles klein zu schreiben."

(Zitiert nach GARBE 1978, S. 1-10)

Die "Geschichte" hat sicher schon vor dem Datum des obigen Regelbuches begonnen, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit so um 1500. Die Geschichte der Reform ist fast ebenso alt, wenngleich es vielleicht nicht ganz sauber ist, in diesen Anfängen aller deutschen Orthographie von REFORM zu sprechen, denn zunächst ging es um eine Kodifizierung, und die "Reform" bezog sich auf VEREINHEITLICHUNG. Den politischen Verhältnissen entsprechend konnte – man wäre beinahe versucht zu sagen "natürlich" – keine Einigung erzielt werden. Abgesehen davon spielte Orthographie bei dem geringen Schreibvolumen der Zeit wohl kaum eine wichtige Rolle. Es darf also nicht verwundern, daß orthographische Einigungsbestrebungen ernsthaft erst einsetzten, als auch die politische Einigung des deutschsprachigen Raumes ein ernstzunehmendes Thema war. Wirklichkeit wurde eine gemeinsame Orthographie für alle Deutschsprechenden mit der 2. Berliner orthographischen Konferenz von 1901, deren Beschlüsse 1902 in Kraft traten. Auf diesen Beschlüssen basiert im wesentlichen unsere heutige Rechtschreibung, denn in der Zwischenzeit gab es keine **offizielle** Änderung mehr. **Inoffizielle** Änderungen bzw. Erweiterungen gab es jedoch viele, wie jeder kritische Sprachbenutzer von Auflage zu Auflage der einschlägigen Wörterbücher feststellen kann (DUDEN, Österreichisches Wörterbuch). Darüber hinaus gibt es seit dem Einigungszeitpunkt beinahe unzählige Reformvorschläge, denn kaum jemand war mit allen inhaltlichen Punkten dieser Einigung einverstanden, wohl aber mit dem globalen Ergebnis der Einigung. Einer der Mitarbeiter der Konferenz, der Gymnasialdirektor Konrad Duden, begann praktisch unmittelbar mit dem Abschluß der Konferenz mit Reformüberlegungen.

Zur Veranschaulichung seien hier einige Reformdaten aufgezählt, der derzeit aktuelle Reformvorschlag soll im Anschluß daran im Detail erörtert werden:

1. 1921: Sachverständigenausschuß beim Reichsinnenministerium über die Vereinfachung der Rechtschreibung
2. 1931: "vereinfacht die rechtschreibung! ein vorschlag des leipziger lehrervereins", leipzig

3. 1931: "Das Erfurter Rechtschreibungsprogramm" der deutschen Buchdrucker, Berlin
4. 1946: "Vorschläge des Vorausschusses zur Beratung der Frage der Rechtschreibreform bei der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, Berlin
5. 1946: "Die erneuerung der deutschen rechtschreibung", Zürich; Zusammenstellung des "Bundes für vereinfachte rechtschreibung"
6. 1947: "ist eine reform unserer rechtschreibung notwendig?" Vorschläge der Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher, Kreis Leipzig, zur Orthographiereform
7. 1948: "Vorschläge zu einer Reform der Rechtschreibung", Wien
8. 1948: B. Menzerath: "Zur Reform der deutschen Orthographie"
9. 1949: K. Hiehle: "Die Mängel des deutschen Alphabets"
10. 1949: H. Jensen: "Vorschläge für die Reform einer deutschen Rechtschreibung"
11. 1951: "Vorschlag zur vereinfachung der deutschen rechtschreibung", aufgestellt vom rechtschreibausschuß des lehrerverbandes Niedersachsens
12. 1953: Reformplan der Arbeitsgemeinschaft "neue rechtschreibung", Stuttgart
13. 1953: "Vorschläge zur Reform der deutschen Rechtschreibung", Arbeitsgemeinschaft für Sprachpflege, Salzburg
14. 1954: "Empfehlungen zur Erneuerung der deutschen Rechtschreibung", Stuttgart (Stuttgarter Empfehlungen 1955)
15. o.J.: Reform der deutschen Rechtschreibung. Gegenvorschläge zu den "Stuttgarter Empfehlungen"
16. 1959: "Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung", Wiesbaden (Wiesbadener Empfehlungen)
17. 1962: "Mitteilungen der österreichischen Kommission für die Orthographiereform", Wien
18. 1963: Stellungnahme der Schweizerischen Orthographiekonferenz zu den "Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung"
19. 1972: Beschlüsse der Fachschaft Deutsch der Pädagogischen Hochschule in Nordrhein-Westfalen
20. 1973: Die reform der deutschen rechtschreibung (Wiener empfehlungen), Wien
21. 1973: Resolution des Kongresses "vernünftiger schreiben", Frankfurt/M.
22. 1973: Entschließung der Sektion I des Germanistentages
23. 1974: A. Ruprecht u.a.: leichter lesen – freier schreiben. Göttingen
24. 1979: Empfehlungen und Ergebnisse der "Österreichischen Kommission für die Orthographiereform", Wien
25. 1979: H. Glinz: Bereiche, die für eine Rechtschreibreform in Frage kommen

Die Bemühungen um eine Reform der deutschen Orthographie zielen in den derzeitigen Vorschlägen auf mehrere Ebenen ab:

- manche Regeln sind als solche zweifelhaft und sollten daher geändert werden (z.B. Interpunktion, insbesondere Beistrichsetzung)

- fast alle Regeln sind in der Zeit von 1901 (dem Datum ihrer Entstehung) mehr oder minder "wild gewuchert" und somit undurchschaubar geworden
- sehr viele Regeln können anders strukturiert werden, Ausnahmen können beseitigt werden, wodurch sie handhabbarer werden.

Eine historisch "gewachsene", sehr ausgefeilte Schreib-Regelung kann **nie** einfach werden, insbesondere als es gilt, bei einer Reformierung grundsätzlich **zwei Gesichtspunkte** im Auge zu behalten:

1. Eine mögliche *Vereinfachung für den Schreiber* und
2. *keine Verschlechterung* für den Leser.

Bei vielen Reformvorschlägen wurde und wird der zweite Gesichtspunkt zu wenig beachtet, sodaß solche Vorschläge notwendigerweise bei genauerer Überprüfung auf heftigen Widerstand stoßen, denn ganz ohne Zweifel ist die Zahl der Leser bedeutend größer als die Zahl der Schreiber. Über diese beiden sozusagen fachlich-sachlichen Aspekte hinaus gibt es ein weiteres, entscheidendes Kriterium für eine Reform, nämlich die sogenannte "Akzeptanz durch die Sprachgemeinschaft". Damit ist gemeint, daß zu starke Veränderungen – insbesondere des Wortbildes – letztlich (wie zahlreiche Reaktionen bereits gezeigt haben) am Widerstand einer breiten Öffentlichkeit scheitern. Hier vereinen sich "echte Sorge" um einen quasi qualitativen Verlust und mehr oder minder emotional (bis unterschwellig national) betonte Befürchtungen um den Verlust der "Individualität" der deutschen Sprache (wobei bis zu einem gewissen Grad irrtümlich Sprache und Schreibung gleichgesetzt werden), wenn spezielle Besonderheiten der deutschen Schreibung betroffen sein sollen (z.B. Kleinschreibung der Substantive/ Nomen mit Ausnahme der Eigennamen oder Änderung bzw. Abschaffung des ß). Dennoch sind praktisch alle Bereiche der deutschen Schreibung von Reformüberlegungen betroffen, die vorgeschlagenen Änderungen sind jedoch unterschiedlich gravierend, wie die kurze Zusammenfassung im folgenden zeigen soll.

1. Groß- und Kleinschreibung

Dieser Bereich ist emotional besonders heftig umkämpft. Es gibt jedoch zwei ausgearbeitete Reform-Regelwerke dazu, die unterschiedliche Tendenzen verfolgen. Allen betroffenen Personen ist klar, daß dieser Bereich von einer ganzen Reihe von Unstimmigkeiten gekennzeichnet ist, grundsätzlich wäre jedoch eine Neuordnung auf zwei Arten denkbar:

a) **Kleinschreibung der Substantive** im Satzinneren, Großschreibung der Satzanfänge und der Eigennamen (bekannt unter der Bezeichnung "gemäßigte Kleinschreibung" – im Gegensatz zu einer "radikalen Kleinschreibung", in der alle Wörter mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben würden). Diese Variante würde zwar alle Spitzfindigkeiten der derzeitigen Substantivgroßschreibung beseitigen, brächte aber neue Probleme im Bereich der Namen. Was ist ein Eigenname? Allerdings kann gesagt werden, daß alle vergleichbaren europäischen Sprachen eine ähnliche Regelung besitzen.

b) **Modifizierte Großschreibung**, d.h. Ausschaltung der Zweifelsfälle durch Großschreibung aller "echten Substantive", was teilweise zu einer vermehrten Großschreibung führen würde (Artikelprobe), was aber die gröbsten Probleme ebenfalls beseitigen könnte. Das Problem ist hier, daß bisher praktisch alle Versuche, die Grenze zwischen "echten" und nur so gebrauchten Substantiven genau zu ziehen, gescheitert sind.

2. Zeichensetzung (Interpunktion)

In diesem Bereich liegt das Hauptanliegen der Reformbemühungen in einer besseren Strukturierung der Regeln und einer Beseitigung der Ausnahmen. Außerdem soll dem Schreiber gerade in den häufigen Zweifelsfällen mehr Freiraum gelassen werden. Das betrifft insbesondere das Komma vor **INFINITIVGRUPPEN** (auch MITTELWORT- und ADJEKTIVGRUPPEN) und das Komma zwischen **nebengeordneten TEILSÄTZEN**. In beiden Fällen *muß* nach dem Vorschlag kein Komma mehr gesetzt werden, es *kann* aber gesetzt werden, wenn eine besondere Gliederungsabsicht des Schreibers besteht oder wenn ein Mißverständnis möglich ist.

3. Worttrennung am Zeilenende (Abteilen von Wörtern)

Grundsätzlich soll in Zukunft eine Trennung nach sogenannten Sprechsilben vorgenommen werden, also jene Bestandteile abgetrennt werden, die beim Sprechen als solche erkannt werden (das gilt auch für Fremdwörter!, also z.B. Pä-da-go-gik statt bisher Päd-ago-gik). Weiters soll die Regel, daß von mehreren Konsonanten der letzte auf die neue Zeile kommt, künftig *ausnahmslos* gelten, also auch **st** wie schon **sp** getrennt werden können (Wes-te wie Wes-pe).

4. Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Bindestrich

Die GZS soll von der bisher üblichen Überladung mit Bedeutungsdifferenzierungen befreit werden (vgl. kalt stellen und kaltstellen bedeuten angeblich Unterschiedliches). Grundsätzlich soll der Getrenntschreibung der Vorzug gegeben werden, manche Gruppen sollen generell getrennt geschrieben werden, z.B. Verb + Verb (also *immer* stehen bleiben, liegen lassen ...) oder Verbindungen aus aneinander, aufeinander, auseinander ... + Verb (also *immer* aneinander geraten, aufeinander treffen ...). **Der Bindestrich** soll unterschiedliche Wortbestandteile miteinander verbinden, also z.B. o-beinig, UKW-Sender ..., er kann aber auch als stilistisches Mittel eingesetzt werden, um z.B. den Aufbau eines mehrgliedrigen, komplexen Wortes anzuzeigen, z.B. das Auf-die-lange-Bank-Schieben.

5. Schreibung der Wörter (Laut-Buchstaben-Beziehungen)

In das grundsätzliche Gefüge der Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen soll nur wenig eingegriffen werden, wohl aber sollen bisherige Ausnahmefälle – soweit dies möglich ist – den jeweiligen Regeln angepaßt werden; das gilt auch für die s-Schreibung.

a) *s-Schreibung:* ß soll nur noch nach langem Vokal (und Diphthong) geschrieben werden (Maß – Maßes, gießen – gießt); nach kurzem Vokal wird im Falle der Schärfung in allen Stellungen ss geschrieben [es entfällt also der Wechsel zwischen ss und ß innerhalb ein- und desselben Wortstammes], z.B. Fluss – Flüsse, lassen – lässt. Die Frage, ob **das** und **daß** (neu dass) künftig noch unterschiedlich geschrieben werden sollen, wird noch diskutiert. Entgegen der vielfach vertretenen Ansicht sprechen *keine* grammatischen Gründe für eine Unterscheidung, wohl aber besteht ein starker (möglicherweise emotionaler) Widerstand gegen eine Aufgabe der Unterscheidung bei vielen Lehrern. Zur gesamten s-Schreibung ist noch anzumerken, daß die Schweiz nicht bereit ist, das [ß] in irgendeiner Form wieder einzuführen, da man es dort auch bisher schon durch [ss] ersetzt hat.

b) *Zusammentreffen mehrerer Konsonantenbuchstaben:* Es sollen in allen Fällen alle Konsonantenbuchstaben erhalten bleiben, nicht nur – wie bisher – nur dann, wenn darauf ein weiterer Konsonant folgt [bisher Schifffracht *aber* Schiffahrt].
Z.B. Schifffahrt, Sauerstoffflasche, Rohheit...

c) *Angleichung von einzelnen Konsonantenschreibungen:* Asse >> Ass, Karamelle >> Karamell, Nummer >> nummerieren, tippen >> Tipp ...

d) *Anpassung von Umlautschreibungen an den Stamm:* Überschwang >> überschwänglich, Schnauze >> sich schnäuzen, Band/Bändchen >> Bändel, Quantum >> Quäntchen, Lamm >> belämmert ...

e) *Weitere Einzelfälle:* Stuckateur (vgl. Stuck), platzieren (<<Platz), Frefel (bisher als einzige Ausnahme im Inneren eines Stammes mit **v**), Känguru, rau (bisher einzige Ausnahmen mit **h** am Wortende neben vielen gleichartigen Wörtern ohne h, vgl. Kakadu, lau, blau ...), Föhn (Tilgung der Gerätebezeichnung Fön), Tron (voll integriertes Lehnwort, bei dem das **th**, das in griechischen Fremdwörtern zur Kennzeichnung der Behauchung verwendet wurde, nicht mehr gerechtfertigt erscheint), selbstständig neben selbständig.

Auf weitergehende – wiewohl linguistisch durchaus begründbare – Veränderungen wird in den derzeitigen Reformentwürfen mit Bedacht auf mögliche Widerstände der Sprachgemeinschaft verzichtet (z.B. Bot statt Boot, Al statt Aal, Keiser statt Kaiser ...).

6. Fremdwortschreibung

In diesem Bereich sind die beabsichtigten Änderungen vergleichsweise gering. Im wesentlichen geht es darum, bereits angebahnte Entwicklungen zu verstärken und das Schreibsystem für weitere mögliche "Eindeutschungen" (Integrationen) offen zu halten. Generell wurde vereinbart, fachsprachliche Schreibungen (wie etwa Fachwörter der Chemie oder der Medizin) außer Betracht zu lassen, wobei zu betonen ist, daß häufig dieselben Wörter bei *nicht*fachsprachlicher Verwendung integriert, während sie in Facharbeiten auch in der bisher üblichen (nicht integrierten) Schreibung verwendet werden können. Ebensowenig sind (natürlich) Eigennamen von Änderungen betroffen.

a) *ph (gesprochen /f/):*
In Wörtern mit den Stämmen phon, phot, graph (Mikrofon, Fotograf ...) sowie in einigen häufig gebrauchten Einzelwörtern kann künftig **f** geschrieben werden, z.B. Alfabet/Alphabet, Fantasie/Phantasie, Katastrofe/Katastrophe...
[Ausgenommen sind weiterhin Wörter des sogenannten Bildungswortschatzes wie Metapher, Philosophie ...]

b) *th (gesprochen /t/):*
In Wörtern mit dem Stamm thek kann **th** durch **t** ersetzt werden, z.B. Diskotek/Diskothek, Videotek/Videothek ...

c) *rh (gesprochen /r/):*
Hier können alle Wörter statt mit **rh** auch mit **r** geschrieben werden (ausgenommen der Schreiber besteht auf einer Kennzeichnung als Fachwort), z.B. Rabarber/Rhabarber, Reuma/Rheuma ...

d) *Die Endungen é und eé:*
Die genannten Endungen können grundsätzlich als **ee** eingedeutscht werden, z.B. Frottee/Frotté, Haschee/Haschée, Dragee/Dragée ...

e) *c (gesprochen /z/):*
In praktisch allen Fällen kann für **c**, das als **z** gesprochen wird, auch der Buchstabe **z** verwendet werden, z.B. Plazet/Placet, Zellulose/Cellulose, Penizillin/Penicillin ...

Diese Änderungen sollen nicht erzwungen werden, sondern die integrierten (eingedeutschten) Schreibungen sollen zunächst freigestellt werden, nach einiger Zeit werden – wenn sich die neue Schreibung durchsetzt – die Wörterbücher entsprechend darauf zu reagieren haben.

Zum **TERMINPLAN:**

Die Bereiche **Groß- und Kleinschreibung, Worttrennung am Zeilenende, Zeichensetzung, Getrennt- und Zusammenschreibung mit Bindestrichschreibung** sind wissenschaftlich aufgearbeitet, und es liegen international abgestimmte Regelwerksvorschläge vor. Der Bereich **Schreibung der Wörter** (Laut-Buchstaben-Beziehungen) inkl. **Fremdwortschreibung** wird noch in diesem Jahr (1991) weitgehend abgeschlossen werden können, sodaß für 1992 nur noch eine **Gesamtdarstellung** des neuen Regelwerks und ein **Wörterverzeichnis** zum Gesamtbereich zu leisten sind, was allerdings heuer schon vorbereitet wird. Eine internationale Arbeitsgruppe, bestehend aus Experten aus der BRD, der (ehemaligen) DDR, aus Österreich und aus der Schweiz, die alljährlich wissenschaftliche Arbeitstagungen (die letzte war in Mannheim, im September 1990, die nächste ist in Rorschach/Schweiz, im September 1991) zu Problemen der deutschen Orthographie und ihrer Reform abhält, wird den zuständigen Beamten und Politikern bis 1992 ein vollständiges, zwischen den Wissenschaftlern dieser Staaten abgesprochenes **Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung** vorlegen. Es ist sodann Sache der Politiker, diesem neuen Regelwerk Gültigkeit zu verleihen. Eine erste Tagung der zuständigen Beamten hat bereits im Dezember 1986 in Wien stattgefunden, eine weitere im Mai 1990 – wiederum in Wien. Ein In–Kraft-Treten

der neuen Regeln kann frühestens für 1995 erwartet werden, und selbstverständlich wird es einen längeren Übergangszeitraum geben müssen, in dem beide Systeme nebeneinander bestehen. Mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit werden Schulen und Ämter den Anfang mit der neuen Schreibung machen, denn für diese Bereiche können entsprechende Verordnungen erlassen werden. Die übrige Öffentlichkeit wird wahrscheinlich je nach Flexibilität nach- bzw. mitziehen, wie man das z.B. in Dänemark gesehen hat, wo nach dem 2. Weltkrieg innerhalb eines Zeitraumes von etwa 10 bis 15 Jahren von einer Substantivgroßschreibung ähnlich der deutschen auf eine Form der gemäßigten Kleinschreibung umgestellt wurde. Das ist das Szenario – entworfen von einem Befürworter der Reform! (Die lauernden Grubenhunde sind mir nicht unbewußt – ich möchte sie aber nicht unnötig wecken!)

Anmerkungen:

1) Garbe, Burckhard (Hrsg.): Die deutsche rechtschreibung und ihre reform 1722-1974. Tübingen: Nieymeyer 1978 (= RGL 10)
2) Ausführliche (wahrscheinlich vollständige) bibliographische Daten zu Fragen der Rechtschreibreform findet man in:
   - siehe oben Garbe 1978
   - Mentrup, Wolfgang (Hrsg.): Rechtschreibreform in der Diskussion. Tübingen: G. Narr 1979 (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim, Nr. 49)
   - Küppers, Hans-Georg: Die Rechtschreibung des Deutschen und ihre Neuregelung. Hrsg. von der Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann 1985 (= Sprache der Gegenwart 66)
   - Glinz, Hans/Schaeder, B./Zabel, H.: Sprache – Schrift – Rechtschreibung. Düsseldorf: Schwann 1987 (= Sprache der Gegenwart 68)
   - Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache: Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung 2. Düsseldorf: Schwann 1989 (= Sprache der Gegenwart 77)
3) Vorläufig letzte veröffentlichte Fassung: Zur Neureglung der deutschen Rechtschreibung 2 (1989). Schwann, Düsseldorf. Die weiterentwickelten Versionen liegen derzeit nur in internen Papieren der internationalen Wissenschaftlergruppe vor. Eine Veröffentlichung ist nach Abschluß der Beratungen im Österreichischen Bundesverlag, Wien geplant.

Blüml Karl, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik, Universität Wien, ist Direktor am Akademischen Gymnasium 1010 Wien, Beethovenplatz 1

Richard Schrodt

Fatale germanisten fummeln falsch an der deutschen sprache! Über rechtschreibung als ideologie

1. Agenten der Ungebildeten und Schwachsinnigen,

akademische Sprachwüteriche, amtliche Macher, Anal-phabeten, ängstliche Ignoranten, arbeitsscheue Kaffeehaussitzer, arglose Tröpfe, Bildungsrevolutionäre, Blödmänner, böswillige Ketzer, Bolschewisten, Demagogen, Deutschapostel, Dumme, die den Ton angeben, einbrechende Barbaren, Fanatiker, fanatische Sektierer, fatale Germanisten, Feinde unserer Kultur, Fortschritts-Philister, Gefrierfach-Idioten, geistig unterbelichtete Gehirne, gut organisierte Gruppen Halbgebildeter, Handlanger des US-Imperialismus, Herrenreiterkaste von elitären Schriftgelehrten, hochbezahlte Besserwisser, Idioten, innerlich unbefriedigte Personen, Jakobiner, Klassenfeinde, Kleinschreib-Advokaten, Kleinschreibfimmler, Kleinschriftapostel, Klugbedeuter, Kommunisten, Kommunistenfeinde, Kommunistensäue, Kosmopoliten, linke Ideologen und Wissenschaftler, linke steigbügelhalter, linke Wichser, Linksfaschisten im Dienst, linksorientierte Revoluzzer, Mannheimer Vereinsmeier, Mechanisten und Sprachmechaniker, Orthographie-Planierer, orthographische Bolschewisten, Pazifisten, propagandisten einer ostzonenortografi, radikale Elemente, radikale Reformwüteriche, Rechtschreibungssektierer, Reformfanatiker, reformwütige Lehrer, revolutionäre Pedanten, Revoluzzer, Schneider, Schreckensgewalttäter(innen), Schreckensweiber, schwachsinnige Ignoranten, selbstverliebte Ignoranten, Simplifikateure, Sprachingenieure, Sprachrevoluzzer, Sprachtöter, technische Puristen und Simplifikatoren, Umfunktionierer mit Vollbart, universitäre Selbstbeschäftiger, Utilitaristen, Veränderer um des Veränderns willen, Verbrecher, Verschwörer, voreilige Sprachexperten, Wichtigtuer, Wortbildstürmer, Worttechniker, Wortwüteriche ...

2. greifen in die Individualität des Einzelnen ein,

sind klüger als die Alten, vergewaltigen den Volksgeist, nivellieren alles in moderner Weise, vergreifen sich selbstmöderisch an der deutschen Sprache, machen das ganze Volk nach unten 'gleich', fördern die 'negative Auslese',

schädigen das gesamte Deutschtum, schnippeln das Sprachkleid auf einen Lendenschurz für Basutoneger zurecht, vernichten die Schrift in ihrer Grundlage, laborieren an der deutschen Krankheit des Weltverbesserns, vernichten einen nationalen Wert, schaffen Eselsbrücken für geistig Minderbemittelte, fördern durch eine mechanisch eingeleitete Primitivierung unseren Kulturverfall, überantworten eine Jahrhunderte alte Schriftkultur der Vernichtung, führen die Stotterer- und Stammler-Schrift ein, verlieren die Ehrfurcht vor Gott und der Schöpfung, verhunzen Sprache und Schreibung nach dem Bedürfnis von Sext-Quint-Quartanern, unkundigen Ausländern und unbegabten Inländern, nehmen an einer von Dunkel umhüllten Bewegung teil, erniedrigen die Worte zu roten Bällchen am Zählrahmen, geben dem schnellwüchsigen Analphabetentum, dieser sozialen Siegerrasse unserer Tage, diesen Schmarotzern an der Niederlage und dem kulturellen Absturz unseres immer noch bejammernswerten Volkes eine weitere Chance, sich noch sicherer zu tarnen, dienen der Vulgarisierung und Primitivierung des ganzen Volkes, fördern die Verarmung und Verkümmerung des ganzen Denkens, bewirken das Absinken des geistigen Standes eines ganzen Volkes, vereinen kosmopolitische Nivellierungstendenzen mit einer krampfhaften Sucht nach Primitivität, merzen auch die bescheidenen Reste von national Charakteristischem aus unseren Briefen und Manuskripten aus, beseitigen die Schranken zwischen dem lallenden und dem sprechenden Menschen, erschweren das Lesen der marxistischen Klassiker, fördern die vereinfachte Sprechweise und Sprache, so daß die Menschen bald mit einem halben Dutzend Worten oder Krächzern auskommen würden, wie die Raben, handeln aus krankhafter Geltungssucht, rütteln an den Grundpfeiler unserer geistigen Existenz, pressen die Sprache in eine Art Industrienorm, bewirken den Dadaismus in der Rechtschreibung, dienen der Faulheit und Bequemlichkeit der Unbegabten, erleichtern dem Pöbel das Schreiben, lassen das Gemeine über das Geistige triumphieren, tun den ersten Schritt zu einer politischen Umwälzung, bewirken den Untergang unserer Kultur, passen die Klugen und Fleißigen an die Faulen und Blöden an, wollen mit dem Trick der Orthographie "reinen Tisch", sprich, Revolution machen, lassen das Gemeine über das Geistige triuphieren, sammeln sich ums linke Bildungsbanner und tragen dazu bei, einen regelrechten Bürgerkrieg anzuzetteln, treiben öffentliche Unzucht mit der deutschen Sprache, radieren die Kenntnisse der Geschichte als Korrektur für Zukunftsversprechungen aus, gestalten die Sprache primitiver, führen den Doofspeak ein, damit Tünnes und Schäl ob ihrer schichtenspezifischen Ausdrucksweise keine Minderwertigkeitskomplexe gegenüber etwelchen noch nicht nivellierten Dichtern und Denkern mehr haben, wiegeln die öffentliche Meinung auf, zerstören die bürgerliche Ordnung, führen die sozialistische Gesellschaft ein, spielen mit gezinkten Karten, verplempern Steuergelder, setzen vor allem ältere Leute in helle Aufregung, erklären die Rechtschreibsünde für eine Tugend und das Falsche für richtig, beuten die Mitmenschen aus, fummeln falsch an der deutschen Sprache ...

3. Es gibt verschiedene begriffe von ideologie,

von denen einer in der alltagssprache wohl am meisten verbreitet ist: ideologie als denken bzw. bewusstsein, das als wissenschaftlich oder politisch falsch nachgewiesen werden kann. Ursache für diese falschheit sind politische interessen, die durch das ideologische bewusstsein entweder verdeckt und verschleiert oder aber gerechtfertigt werden sollen. Dieses von einer kritischen bzw. negativen wertung bestimmte konzept beruht auf der aufklärerischen forderung nach ideologiefreiheit. Man kann aber auch ideologie als geistiges aussagesystem betrachten, mit dem gesellschaftlich-politische systeme stabilisiert werden und das daher eine für das einzelmenschliche sozialverhalten wichtige entlastungsfunktion hat. In einer wertneutralen fassung kann man mit ideologie die funktionen eines durch gesellschaftliche strukturen geprägtes oder mitgeprägtes denken für diese gesellschaft verstehen, also ein normativ wirkendes denken (LIEBER 1985: 14ff).

Allen diesen ideologiebegriffen ist die opposition zur wissenschaftlichen weltauffassung gemeinsam: Auch wenn sie sich auf wissenschaftliche argumente beziehen, so erscheinen sie nur als rechtfertigungsgrund, und die für das wissenschaftliche erkennen grundlegende offenheit gegenüber änderungen und weiterentwicklungen wird zu gunsten einer dogmatischen verfestigung bestimmter inhalte, die oft zur glaubenssache werden und wesentlich zur stabilisation sozialer machtverhältnisse eingesetzt werden, verdrängt (BARION 1974: 60ff).

Die oben zitierten ausdrücke für die rechtschreibreformer, ihre anhänger und ihre tätigkeit machen es leicht, die unterschiede zwischen diesen ideologiebegriffen zu überwinden: Zweifellos handelt es sich in wertneutraler sicht um geprägtes oder mitgeprägtes denken, ebenso zweifellos dient es aber auch zur gesellschaftlich-politischen stabilisierung. Jahrzehntelange sprachwissenschaftliche forschung hat erwiesen, dass alle diese befürchtungen völlig unbegründet sind – insofern kann auch der beweis geführt werden, dass es sich um ein "falsches" bewusstsein handelt. Ich erspare mir hier einen weiteren wiederaufguss von entsprechenden linguistischen untersuchungen: Sie sind weitgehend bekannt, gelten als wissenschaftlich fundiert und sind zudem bibliografisch gut erfasst. Der ideologische charakter dieser zitate ist erwiesen. Andere fragen bleiben, von denen einige besprochen werden sollen.

4. Die rechtschreibung in den zeitungen

Alle zitate sind zwei dokumentationen über leserbriefe und artikeln entnommen, die zu themen der rechtschreibreform in deutschen zeitungen erschienen (KÜPPERS 1984 [abgekürzt: K + seitenzahl], ZABEL 1989 [abgekürzt: Z + seitenzahl]), einiges kommt auch aus GLÜCK/SAUER (1990); der titel meines aufsatzes ist eine kombination von zitaten aus den ersten beiden absätzen. Ich habe nur die bezeichnungen für die rechtschreibreformer und ihre anhänger in originalorthographie alfabetisch geordnet und die formulierungen für ihre absichten geringfügig normalisiert. Die ersten belege stammen aus dem jahr 1880, als der preussische kultusminister Robert von Puttkamer ein regelbüchlein für die schulen einführte, das im wesentlichen den bayrischen und berliner regelbüchern entsprach und dadurch dem phonetischen prinzip Rudolf von Raumers verpflichtet war. Schon damals, in der heftigen reaktion Bismarcks ("sprachkonfusion"), zeigen sich elementare ideologische vorstellungen (ich nenne sie künftig "ideologeme"), die auch heute noch immer wieder auftauchen (rechtschreibung = sprache); zudem ging es noch um die wütend bekämpfte einführung der lateinischen lettern. Die letzten belege kommen aus leserbriefen, die durch einen artikel der "Frankfurter Allgemeinen Zeitung" vom 19. juli 1988 inspiriert wurden. In diesem artikel mit dem titel "Werden wir demnächst Keiser statt Kaiser schreiben?" hat der sprachwissenschaftler Gerhard Augst ein regelwerk zur orthographiereform (Kommission 1988) besprochen, das zum damaligen zeitpunkt noch nicht erschienen war und ohne einverständnis des autors vorher publiziert wurde. Um den "Keiser" ging es dann vor allem, die anderen nicht so auffälligen reformvorschläge wurden vergleichsweise wenig beachtet. Dieses reizwort wurde in überschriften geradezu zum symbol der rechtschreibreform: "Wenn der Keiser küsst oder Meis isst...", "Es ist etzend, wenn der Keiser Bot fehrt", "Am 'Keiser' die Finger verbrannt" usw. – das alles sind "Doitsche Gräuel", daher "Duden ade?" (Z 218). Nach beobachtungen der Gesellschaft für deutsche Sprache wurde der "Keiser" sogar zum "Schreckenswort des Jahres [1988]". Der geistige umkreis, aus dem der grossteil dieser zitate kommt, muss wohl nicht besonders erläutert werden: Es ist ein oftmals extremer konservatismus, verbunden mit einer abendlandsuntergangsstimmung und einem elitären bewusstsein. Die geschichte dieser einstellung kann hier nicht näher beschrieben werden. Erste hinweise auf ähnliche haltungen finden sich schon bei Quintilian im 1. jh. n. Chr., wo der gute sprachgebrauch aus der übereinstimmung der gebildeten abgeleitet wird, und im Deutschen

bei Gottsched (K 42); in dieselbe richtung weisen auch die ansichten vom sprachverfall, etwa bei Oswald Spengler ("Der Untergang des Abendlandes", bd. 2, kap. 2/2) und Hugo von Hofmannsthal. Wichtig scheint mir der aufweis einiger grundlegender motive, die zu ideologischen einstellungen führen. Einige davon sollen hier kurz besprochen werden.

5. Einige ideologeme

Die gleichsetzung von sprache und schrift ist wohl das wichtigste ideologem für die reformgegner, und sie wird auch häufig ausdrücklich angeführt. Die rechtschreibreform führt zwangsläufig zu einer zur stenographie verstümmelten, ihres historischen ausdrucksreichtums beraubten **sprache** (K 126); "Die Sprache lebt, und darum darf ihr keine Gewalt angetan werden." (Z 103); "Sprach-'Vereinfachungen' sind grundsätzlich abzulehnen, [...]" (Z 111); deshalb werden die reformierer zu sprachtötern (Z 227). Dass die schrift ein **sekundäres** symbolsystem ist, ist eine sprachwissenschaftliche trivialität und muss wohl nicht näher erläutert werden. Zweifellos gibt es rückwirkungen der schrift auf die gesprochene sprache, v.a. in form von überkorrekter aussprache, aber solche fälle sind randphänomene und haben für das sprachliche funktionieren keinerlei bedeutung. Als folge dieses ideologems erscheint die ansicht, die rechtschreibreform sei eine "Veränderung der Grammatik" (Z 91). An diesem punkt zeigt sich deutlich, dass sich in den reaktionen auf reformvorschläge in den leserbriefen eine art **"volkslinguistik"** spiegelt, die – das muss einmal gesagt sein – sehr oft jeder wissenschaftlichen grundlage entbehrt. Formen der "volkswissenschaft" sind auch in kulturgesellschaften für das alltägliche leben wichtig. Solche auffassungen orientieren sich meist an sinnlich wahrnehmbaren erscheinungen oder an einfachen kausalverhältnissen; sie ermöglichen eine einfache und zureichende orientierung in der umwelt des menschen. Auf diese weise kann die sonne problemlos auf- und untergehen, und der mond darf durchaus eine leuchtende scheibe sein – die astronomie hat wenig auswirkung auf unser alltägliches leben: Eher ist es schon die astrologie, die mit mythischen deutungen das menschliche schicksal in das kosmische geschehen einordnet. Ein schönes beispiel für volkslinguistische vorstellungen ist der leserbrief eines mannes aus Oberhausen: "Unser daß hat nicht im geringsten mit unseren drei artikeln "der", "die" und "das" zu tun – es ist ein absolut eigenständiges Wortgebilde, das nur rein zufällig aus den Buchstaben d, a und ß besteht." (Z 119) Es ist daher auch nicht erstaunlich, dass gerade die rechtschreibung

als prototypisch sinnlich wahrnehmbares phänomen zur sprache schlechthin erklärt wird. Eine subtilere ausprägung der volkslinguistik findet sich in der behauptung, dass *und* aus zwei sätzen **nicht** einen macht (Z 156) – das gegenteil ist der fall (MÜLLER 1985: 169ff).

6. Die kluge sprache und der volksgeist

Erstaunlich ist aber, dass auch fachwissenschaftler nicht vor solchen ansichten gefeit sind. So erklärt ein renommierter philosoph (KAMPITS 1979, 207f), dass "Schrift und Sprache in einem wesenhaften Zusammenhang" stehen. Grammatiker und philologen "reduzieren und geringschätzen [die sprache], will man sie im Reichtum ihrer Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, ihrer Vielfalt und ihres historischen Gewachsenseins allein unter dem Aspekt des Machbaren stellen." Sie ist "nicht etwas, mit dem sich dekretorisch umgehen, über das sich – mit welchen Begründungen auch immer – einfach verfügen läßt". Zustimmend wird Rosenstock-Huessy zitiert, der erwägt, ob die sprache klüger wäre als der, der sie spricht; natürlich kommt Wilhelm von Humboldt zum zug, und auch Ludwig Wittgenstein kann sich nicht wehren, zitiert zu werden. Das entsprechende volkslinguistische zitat: "Sprach-'Vereinfachungen' sind grundsätzlich abzulehnen, denn die Sprache ist mehr als ein primitives Kommunikationsmittel." (Z 111)

Hier weht der wind aus der romantisch-idealistischen sprach"wissenschaft", und von dort kommt auch die identifizierung der sprache mit dem volksgeist. Nationale gesichtspunkte haben bei der ablehnung einer rechtschreibreform schon immer eine bedeutende rolle gespielt (K 197f). Das war auch in der ehemaligen DDR so (KLUTE 1974: 35f). Rechtschreibreform führt zum heimatverlust: "Die Muttersprache ist wie die Landschaft, in die man hineingeboren wird, etwas Angestammtes, eine Heimat, aus der niemand vertrieben werden darf [...]." (Z 30) Das bedürfnis nach nationalen symbolen kann absurde und groteske formen annehmen. Wir erinnern uns noch an den vom maler Hundertwasser angefachten nummerntafelstreit: Gerade einer, der die alternative lebensweise bis zum plumpsklo verficht, hat da geglaubt, den Österreichern ihre nationalnummerntafel retten zu müssen. Doch zurück zur rechtschreibung. LANDMANN (1974: 44): "Daß heute in Deutschland von vielen der Verzicht auf die Großschreibung der Substantive gefordert wird, ist ein Symptom dafür, daß der deutsche Geist seine weltgeschichtliche Rolle ausgespielt hat." Nun ist es nicht mehr weit zu den vergewaltigern des volksgeistes

und zu den nivellierern nach unten usw. (oben 2.). Was ist nun die sprache mehr als kommunikation? Es ist hier kein platz für eine erörterung aller verzweigungen derartiger ansichten von der Sapir-Whorf-theorie bis hin zur inhaltbezogenen sprachwissenschaft. Dass hier ideologeme am werk sind, zeigt aber schon die ausdrucksweise: Da finden sich essentialistische wortverwendungen, pseudo-deskriptive aussagen und leerformeln (SALAMUN 1988: 21ff), die sonst v.a. im bereich der politischen verbalstrategien vorkommen. Was ist die klugheit der sprache? Was ist der wesenhafte zusammenhang von sprache und schrift? Was ist die ewig sich wiederholende arbeit des geistes an der sprache? Was kann hier überhaupt unter "sprache" verstanden werden? Hier wimmelt es nur so von metaphern und reifizierungen, die die gemeinte sache selbst verdunkeln. Das ist auch der grund dafür, dass sich die moderne linguistik erst gar nicht mehr um einen begriff von "sprache" bemüht (z.b. STECHOW/STERNEFELD 1988: 26). Doch, auch abgesehen von diesen sprachphilosophischen erwägungen: Gerade die schrift gehört zweifellos zum "machbaren". Das wird 1. durch faktische reformen, die es immer schon gegeben hat, und 2. durch die vielen zeugnisse von schrifterfindungen und -einführungen eindeutig erwiesen. Die ausdrucksweise des "machbaren" denunziert ja selbst schon alle fälle, in denen sprachänderungen gesellschaftlichen bedürfnissen entsprechen – und so etwas gibt es, nicht nur in der schreibung: formen von sprachlenkungen z.b., die die sprachliche gleichberechtigung von mann und frau herstellen.

7. Kulturverfall durch rechtschreib-reform

Die rechtschreibung als ausdruck des geistes, was oder wer immer das auch sein mag: Da wird natürlich jede rechtschreibreform zum kulturverfall. "Die Sprache lebt, und darum darf ihr keine Gewalt angetan werden. Sie ist das wichtigste Kulturerbe [...]." (Z 103) "Die Rechtschreibreform sehe ich als einen Rückschritt in eine niedere Kulturstufe." (Z 123) "Das ist keine Reform, sondern eine gezielte Kulturzerstörung." (Z 128) Wer den kulturverfall absichtlich herbeiführen will, ist ... s. oben 1. Die politische ideologie ist gleichgültig: Neben den kommunisten stehen die kommunistenfeinde – doch das linke lager eignet sich zur anschwärzung mit abstand am besten. Es ist merkwürdig: Niemand glaubt, durch eine rechtschreibreform dem geist, was oder wer immer das auch sein mag, auf die sprünge helfen zu können. Das ist doch immerhin eine logische möglichkeit – man denke etwa an die ideale sprache der logischen positi-

visten. Statt dessen sind dunkle mächte am werk, die die sprache mitsamt ihren trägern in den abgrund ziehen. Sie vertreiben uns aus unserer geistigen heimat, der sprache (Z 21). Sind einmal keine sektierer und sonstigen bösewichte am zug, kommen geradezu rührende erklärungsversuche zustande wie etwa: „Hier muß wohl auf das allgemeine Nachlassen der Kraft, geschichtliche Zeichen, noch festzuhalten hingewiesen werden." (Z 235; die interpunktion in zitaten ist original). Hier wird das tragische gefühl der heimatlosigkeit zur existentiellen unbehaustheit – der ekel vor der "plastikwelt" ist das gleiche wie vor der deformierung unserer rechtschreibung (Z 120). Wieder wirkt sich die fatale gleichsetzung schrift = sprache unheilvoll aus. Dass änderungen der schrift nichts mit der sprache zu tun haben, zeigt z.b. die schreibreform in der Türkei (ersatz der arabischen durch die lateinische schrift). Übrigens, was die sprache selbst, d.h. hier den grammatischen bau, betrifft: Die historische sprachwissenschaft versucht, sprachveränderungen als regelhafte, auf universalen gesetzlichkeiten beruhende entwicklungen zu erklären. Das ist in vielen fällen durchaus gelungen. Ein allgemeines nachlassen der kraft ist nirgendwo auffindbar – im gegenteil: Gerade die veränderungen erweisen, metaphorisch gesprochen, die anpassungsfähigkeit des sprachlichen ausdrucks an die kommunikativen erfordernisse.

8. Kulturverlust und kulturbruch

Mit der befürchtung eines niedergangs hängt auch die furcht vor kulturverlust und kulturbruch zusammen. Das ist ein schon altes argument, welches in der geschichte der rechtschreibreformen immer wieder vorgebracht wurde: Nach einer solchen reform werden unsere klassiker unlesbar, auch die schriften von Karl Marx. Da nützt es nichts, wenn man auf die erfolgreiche rechtschreibreform in Dänemark verweist, wo die klassiker immer noch gelesen werden. Wie haben aber unsere klassiker wirklich geschrieben? HANS GLINZ (1987) zeigt es am beispiel eines briefes von Johann Wolfgang von Goethe an frau von Stein am 30. november 1779, der so aufschlussreich ist, dass sich ein vollständiger abdruck lohnt:

> Ihre erste Weimarer Worte erhalt ich hier und freue mich Sie wieder meine Nachbaarinn zu wissen, und dass Ihnen der Schreibtisch Vergnügen macht. Glauben Sie mir ich halt ihn auch für kostbaar und muss, denn seit Anfang dieses Jahrs hab ich mich beschäfftigt ihn zusammenzutreiben, alles selbst ausgesucht, aufgesucht, davon viel Aneckdoten zu erzählen wären, bin offt vergnügt von Ihnen weg zum Tischler gegangen weil etwas im Werck war das

> Sie freuen sollte, das nicht auf der Messe erkauft, das von seinem ersten Entwurf meine Sorge, meine Puppe, meine Unterhaltung war. Wenn Freundschafft sich bezahlen lässt; so dünckt mich das die einzige von Gott und Menschen geliebte Art. Also meine beste – Verzeihen Sie mir diese Rodomondate! Ich werde verleitet Sie auf den eigentlichen Preis des Dings zu weisen, da Sie nur einen Augenblick an einen andern dencken konnten.

Schon zu Goethes zeit hat es rechtschreib-regelbücher gegeben. Im vergleich zu ihnen zeigt sich eindeutig: Goethe – rechtschreibung mangelhaft. Auch die gross- und kleinschreibung ist durcheinander (*meine beste – meine Beste* in anderen briefen). Der dichter selbst wird in den erstausgaben bald *Goethe*, bald *Göthe* geschrieben, von der interpunktion ganz zu schweigen. Individuelle abweichungen gibt es bei dichtern auch noch später und auch sonst: Im Mozart-jahr kennt wohl jeder die abenteuerliche schreibweise unseres salzburger meisters – wo doch schon der kleine Wolferl so ein genie war.

Die kulturbruch-auffassung konnte erst dadurch aufkommen, dass man die schreibung unserer klassiker-ausgaben für die originalschreibung hielt. Man vergisst leicht, dass die schreibung meist von sekretären (denen diktiert wurde), druckern oder späteren korrektoren und herausgebern stammt, die – oft, aber nicht immer eingestanden – die originalschreibung dem heutigen bzw. zu ihrer zeit geltenden gebrauch mehr oder weniger behutsam angepasst haben. Wissenschaftliche editionen kehren immer mehr zur originalorthographie zurück. So sollte es auch bei leseausgaben sein: Niemand kann ernsthaft behaupten, dass die originalschreibung ein unüberwindbares hindernis für das textverständnis ist. Nach meiner auffassung ist das gegenteil wahr: Die originalschreibung weist uns darauf hin, dass wir es mit einem historischen text zu tun haben, wie auch die sprachformen selbst manchmal ungewöhnlich sind. Sie zeigt uns, dass wir gelegentlich in der grammatik und vor allem im wörterbuch nachschlagen müssen, um den sinn richtig zu verstehen. Der kulturbruch kann nicht durch blosse orthographische anpassung beseitigt werden: Er muss vom leser erkannt und behoben werden. Erfreulicherweise werden immer mehr ausgaben in autornaher fassung gedruckt (vgl. dazu am beispiel HEINES ZINKE 1974).

9. Gleichartigkeit und einheitlichkeit

Eine folge der kulturbruch-auffassung ist die forderung nach völliger gleichartigkeit und einheitlichkeit der rechtschreibung. Sie hat in der geschichte der deutschen rechtschreibung eine unheilvolle rolle gespielt,

konnte man doch mit dieser forderung eine konsequente und vollständige reform bisher verhindern – immer war irgendein staat gerade dagegen oder am entscheidungsprozess nicht beteiligt. Es lohnt sich, der gleichartigkeitsforderung etwas nachzugehen. GLINZ (1987: 30) bemerkt zu diesen ansprüchen, dass sie "sich in historischer Sicht als recht jung und keineswegs eindeutig an die kulturelle Höhe einer Epoche gebunden [erweisen]; noch viel mehr gilt das von den Ansprüchen der Schreiber und der Empfänger von Privatbriefen, auch in menschlich wie literarisch hochkultivierten Kreisen." Dagegen DROSDOWSKI (1987: 21): "Wer heute für eine nicht streng normierte Rechtschreibung eintritt, sich den Individualismus in der Schreibung etwa in den Briefen Wolfgang Amadeus Mozarts oder der Mutter Goethes zum Vorbild nimmt, der verkennt, daß sich die Zeiten grundlegend gewandelt haben. 1870 lebten über 60% der Bevölkerung in Deutschland auf dem Lande in Dörfern und Städten unter 2000 Einwohnern, 97% der Kinder besuchten ausschließlich die Volksschule, und es gab über 10% Analphabeten. Für die Bewältigung vieler beruflicher und gesellschaftlicher Aufgaben war die Beherrschung der Schriftsprache und der Orthographie nicht notwendig. Wir aber leben heute in einer kulturell und technisch hochentwickelten Zeit, und ohne eine normierte Standardsprache, zu der eben auch eine verbindlich geregelte, einheitliche Rechtschreibung gehört, ist unsere moderne Industrie- und Massengesellschaft nicht denkbar." Das wirkt, auch wegen der prozentangaben und der anderen zahlen, überzeugend und eindeutig. Bei näherer betrachtung erweist sich diese ansicht allerdings wieder als eine summe von ideologemen. Dass auch eine kulturell hochentwickelte zeit ohne rigide rechtschreibnormierung auskommen konnte, hat das Goethe-zitat gezeigt. Wie steht es also mit der technischen entwicklung, mit unserer industrie- und massengesellschaft?

10. Noch mehr ideologeme

1. ideologem – industriegesellschaft: Da gibt es zunächst drollige rechtschreib- und grammatikfehler in den gebrauchsanleitungen mancher japanischer erzeugnisse, die der verbreitung dieser sachen bisher nicht geschadet haben. Weiters gibt es viele beispiele von absichtlicher regelverletzung, besonders in werbetexten – aber sie sind ja erlaubt, weil sie eben absichtlich sind und einem bestimmten ausdrucksbedürfnis entsprechen. Wer die augen offen hält und z.b. inschriften u. dgl. auch zur geschriebenen sprache rechnet, wird so manches nicht vom duden erlaubte finden. Wer aufgrund der falschen schreibung die tafel "Achtung Dachlawiene" nicht beachtet, ist selbst schuld.

2. ideologem – massengesellschaft: Vor einigen jahren wurde in Österreich die zeitung "Der Standard" eingeführt. Der erste jahrgang wimmelte nur so vor rechtschreib- und beistrichfehlern, von den falschen abteilungen des satzcomputers nicht zu reden; erst später wurde es besser. Weder damals noch heute hat das der verbreitung dieser zeitung geschadet; mir sind nicht einmal besonders bissige leserbriefreaktionen bekannt, auch nicht in anderen zeitungen. Also: Entweder sind diese fehler den lesern gar nicht aufgefallen, oder die lesergemeinschaft hat sich als toleranter erwiesen als Drosdowski.

3. ideologem – standardsprache, von Drosdowski auch **schriftsprache** genannt: Drosdowski müsste als herausgeber und bearbeiter der duden-grammatik selbst am besten wissen, wie zweifelhaft ein solcher begriff ist. Dazu muss man nicht erst die zahlreiche fachliteratur zu diesem thema wälzen – die vielen (erlaubten!) varianten in der duden-grammatik sind ein eindeutiger beleg. Die standardsprache ist ein phänomen, das über allen wassern schwebt, weil es von keinem deutschen sprachteilhaber wiklich ganz getroffen werden kann, weder in der geschriebenen form und schon gar nicht in der gesprochenen form. Besonders auffällig sind natürlich regionale unterschiede, die sich nun einmal nicht wegleugnen lassen. Der grazer germanist Rudolf Muhr führt schon seit jahren einen entschlossenen kampf für eine eigenständige österreichische sprache – ein wenig übertrieben, wie mir scheint, aber jedenfalls mit ernstzunehmenden linguistischen argumenten. Solche regionalismen zeigen sich am deutlichsten im wortschatz. Sie können natürlich zu verständnisschwierigkeiten führen, behindern normalerweise aber nicht die verbreitung von literarischen erzeugnissen. Ich habe in den letzten jahren mit grossem vergnügen fast alles vom schweizer schriftsteller Hermann Burger gelesen – auf beinahe jeder seite mancher werke finden sich dialektausdrücke, und es gibt nichteinmal ein glossar. Vieles wird aus der textumgebung verständlich, manches bleibt zweifelhaft, doch: Auch ohne den griff zu einem schweizerischen idiotikon wird die lust am lesen nicht getrübt.

Die Probleme liegen woanders. Sie sind quantitativer art und betreffen die zahl der rechtschreibänderungen. Die einführung der gemässigten kleinschreibung und änderungen z.b. im bereich der besonders inkonsequenten e/ä- und v/f-schreibungen würden das schriftbild zweifellos stark verändern. Dass solche änderungen das lesen nicht erschweren würden und auch nicht zu einem kulturbruch führen müssen, kann hier nicht ausgeführt werden. Aber darum geht es gar nicht: Die gegenwärtig diskutierten rechtschreibreformvorschläge beschränken sich auf die beseitigung der ärgsten inkonsequenzen und sind dermassen geringfügig, dass sie bei normalen texten kaum auffallen werden. Das zeigen die beiden fassungen (gegenwärtig gültige und reformierte orthographie) eines märchens, die WOLFGANG MENTRUP gegenüber gestellt hat (der Spiegel vom 14. november 1988, wieder abgedruckt in Z 166). Obwohl so ziem-

lich alle änderungstypen vorkommen, bleibt der text gut lesbar – das gilt übrigens auch für manche mehr oder weniger böswillige radikalorthographische texte, die bei Zabel abgedruckt sind. Aus diesen änderungen argumente gegen die rechtschreibreform abzuleiten, ist zweifellos unberechtigt.

11. Deutsche gründlichkeit – leider verlorengegangen

Ich habe bisher das wohl wichtigste ideologem erst erwähnt, die ansicht, dass die schrift (und die sprache) nur für elitäre schichten voll zugänglich sein soll; angehörige anderer schichten müssten sich dem elitären sprach- und schreibgebrauch anpassen. Diese auffassung ist zur genüge oben 1. und 2. dokumentiert; weiteres belegmaterial findet sich im anhang zu AUGST (1974). Die dummen geben den ton an (Z 136): Das ist die grundformel solcher befürchtungen. Man soll es den leuten nur ja nicht zu leicht machen. "Schüler dürfen sich freuen. Sie werden künftig nicht mehr sitzenbleiben." (Z 108) In diesem zusammenhang sind auch die bekannten bildungswerte im spiel: erziehung zur gewissenhaftigkeit, treue im kleinen, stärkung des willens und der konzentrationsfähigkeit, festigung des verantwortungsgefühls, sinn für wahrheit und ordnung (K 150). In diesem sinn gilt die grossschreibung als vorzügliche denkschulung. Hier findet sich besonders viel groteskes und absurdes, so etwa die auffassung, dass die kompliziertheit der geltenden rechtschreibung ein willkommenes "Gehirntraining" für den "Arbeitersohn" sei (K ebd.). Ableitungen dieses ideologems zeigen sich in der hohen bewertung der rechtschreibung im berufsleben (dazu HOBERG 1985): Die beherrschung der rechtschreibung als zeichen für lernbereitschaft und als selektionsinstrument wird noch immer gefordert. Eine typische meinung aus einem industrieunternehmen ist etwa: "An der Rechtschreibleistung erkennt man eine gute Allgemeinbildung, sie ist ein Bildungsgradmesser und verleiht Prestige." Oder, als pessimistische kurzformel: "Deutsche Gründlichkeit – leider verlorengegangen." (RUTH 1985: 25) Die lage ist hoffnungslos: Wenn es bisher nutzlos war, mit wissenschaftlichen argumenten gegen solche einstellungen aufzutreten, wird es wohl auch weiterhin nutzlos sein. Die rechtschreibung ist eben bequem abprüfbar, und man sieht gleich, mit wem man es zu tun hat. Hier ist eine falsche sicht der kausalzusammenhänge besonders verbreitet. Natürlich kann die beherrschung der rechtschreibung mit dem bildungsgrad (besser: mit der schulbildung) zusammenhängen, doch ein eindeutiger schluss auf intelligenz und kreati-

vität lässt sich nicht ziehen – eher auf die qualität der schule, des curriculums und/oder der deutschlehrer. Es mag gerade in diesem bereich besonders schwer sein, alle relevanten faktoren auseinanderzuhalten; dazu kommen auch noch persönlichkeitsbezogene merkmale wie die sozialisation usw. Auch dazu gibt es genügend untersuchungen; doch mit wissenschaftlichen argumenten lassen sich eben keine ideologeme beseitigen.

12. Ideologeme und werthaltungen

Ideologeme haben immer bestimmte gründe: Sie entsprechen bedürfnissen und gesellschaftlichen werthaltungen, die selbst nur soziologisch beschrieben werden können. Das thema "rechtschreibung als ideologie" wäre nur unvollständig getroffen, wenn diese gründe nicht besprochen werden. Doch hier bewegt sich der sprachwissenschaftler auf einem dornigen pfad: Wenngleich es zur rechtschreibproblematik selbst eine überfülle an literatur gibt, sind gerade diese gründe kaum untersucht. Zudem wäre es die aufgabe einer fächerübergreifenden studie, hier klarheit zu schaffen: soziologie, psychologie (genauer: sozialpsychologie), kulturgeschichte müssten an diesem projekt beteiligt werden. Ich kann daher nur einige hinweise geben, die sich auf belegbares material stützen und auf leicht nachprüfbaren fakten beruhen.

Zunächst zum eben erwähnten elitären bewussstsein. Hier drängt sich ein böser verdacht auf: Die, welche die rechtschreibung ausreichend beherrschen, haben naturgemäss wenig interesse an änderungen. Immer kann das, was man selbst im gegensatz zu den anderen kann, den eigenen status befestigen und erhöhen (dazu KUTALEK 1972: 101f und HOBERG 1983: 125f). Das gilt vor allem für leute, bei denen die beherrschung der rechtschreibung ein wichtiger teil der beruflichen tätigkeit ist, und das sind vor allem journalisten und lehrer.

So ist es gar nicht erstaunlich, dass gerade von dieser seite die meisten befürchtungen kommen und dass sich besonders manche zeitungen entschieden gegen die rechtschreibreform wehren. Man wird natürlich kaum ein explizites eingeständnis aus diesem personenkreis erwarten, aber immerhin habe ich einen beleg gefunden, der zumindest die existenz dieser haltung belegt: In einer leserbefragung antwortet ein 15-jähriger schüler, dass ihn die neuen regeln stören würden, "weil wir sie jetzt ja schon alle gelernt haben". (Z 117) Also ist diese annahme wohl doch etwas mehr als eine böswillige unterstellung.

13. Rechtschreibung als sittengesetz

Das ideologem der rechtschreibung als kulturgut lässt sich letztlich vielleicht auf tiefenpsychologische faktoren zurückführen. Dazu LOTTE SCHENK-DANZINGER (1972: 120): "Das Gebot der Sprach- und Schreibrichtigkeit kann als Teil des Über-ichs, des Gewissens eine Verfestigung erfähren. Es kommt zu einer Verabsolutierung der diesbezüglichen Gebote, so daß es dem Betreffenden erscheint, als ob gar nichts anderes möglich wäre. Der Rechtschreibfanatiker verliert völlig jede Distanz, die man gegenüber dem zufälligen und willkürlichen Charakter der Rechtschreibung eigentlich haben müßte. [...] Rechtschreibregeln werden in derselben Weise verabsolutiert wie unsere Sittengesetze." Auch dazu gibt es belege aus leserbriefen und zeitungsartikeln. "[Rechtschreibnormen] sind Konventionen, die die Sprachgemeinschaft eher unbewußt getroffen hat und die, nach ihrer Herausbildung, als Regeln festgehalten und an diese Gemeinschaft zurückgegeben werden." (Z 93) Schon allein die metaphorische ausdrucksweise und die her verwendeten leerformeln weisen auf den mythischen ursprung der rechtschreibung hin, die geradezu zum teil eines allgemein verbindlichen sittengesetzes umgedeutet werden kann. Rechtschreibreformen verstossen gegen das sittengesetz und bewirken orientierungslosigkeit im ethischem bereich: "Freilich, wenn die Reform sich an den Fehlerquellen orientiert, ist das etwa so, als wenn im Straßenverkehr nicht mehr die Temposünder bestraft werden, sondern die anste(ä)ndigen Fahrenden." (Z 101) In diesem zusammenhang gehört auch die berufung auf eine mythische sprachlogik, die die richtigkeit der sprache und womöglich auch des denkens für alle zeiten garantiert – ein bekanntes ideologem vieler sprachkritiker. "Ich möchte jedenfalls eines nicht: in einer Kultur leben, in der sich der Sprachgebrauch von logischen Strukturen und historischen Wurzeln entfernt." (Z 134) Die mythische urzeit, in der sich sprache und denken in völliger harmonie befinden und mit den grundwerten des menschlichen lebens übereinstimmen, kann geradezu als symbol für die instanz des über-ichs gedeutet werden. In sprachwissenschaftlicher sicht ist eine solche aussage haarsträubender unsinn: Der sprachgebrauch entfernt sich immer von historischen wurzeln, sonst wäre jeder sprachwandel von vornherein ausgeschlossen, und die logischen strukturen bleiben als funktionelle konstanten gerade im sprachwandel erhalten. Doch das ist nicht irgendwer, der so etwas schreibt: Er wird als "sachkundiger Mann" und "Präsident des 'Deutschen Lehrerverbandes', zugleich [an einem gymnasium] unterrichtend tätig" vorgestellt. Soweit kann die ausrottung der historischen sprachwissenschaft aus der lehrerausbildung führen.

14. Rechtschreibung als über-ich

Die rechtschreibung als teil des über-ichs erklärt auch nach SCHENK-DANZINGER (1972: 120f) die haltung mancher schriftsteller: Das vom klangbild gelöste schriftbild erhält einen hohen symbolwert im sinn der emotionalen repräsentanz. "Schriftbilder sind für den verbal orientierten Menschen **magische Zeichen**, insofern als sie die ganze Fülle der mit dem Sinn der Wörter assoziierten cognitiven und emotionalen Bedeutungen repräsentieren. [...] Dabei muß uns jedoch klar sein [...], daß es sich hier um **Verfestigungen durch frühe Lernprozesse** handelt. [...]

Alle Argumente für das Beibehalten der Rechtschreibung sind **Rationalisierungen einer emotionellen Barriere.**" (hervorhebungen im original) Die haltung mancher angesehener schriftsteller hat tatsächlich eine traurige rolle für die rechtschreibreform gespielt. Thomas Mann, Hermann Hesse und Friedrich Dürrenmatt opponierten gegen die "Stuttgarter Empfehlungen" des jahres 1954, wobei hier eine möglicherweise bewusste fehlinformation über das ausmass der änderungsvorschläge im spiel war. In der presse wurde dann die ablehnung der rechtschreibreform nicht mit argumenten, sondern mit autoritäten begründet. (K 121f) Der hohe symbolwert der schrift und der direkte zusammenhang mit ethischen vorstellung kommt auch in einer bemerkung des schriftstellers György Sebestyén zum ausdruck: "Als einzige Sprache der Welt hat das Deutsche das volksbildnerische Zeichensystem der großen Anfangsbuchstaben der Hauptwörter entwickelt und dadurch der von Lessing postulierten Gleichsetzung von Ordnung und Moral entsprochen. Die Abschaffung dieser humanistischen Errungenschaft wäre aus kulturhistorischer Sicht ein Angriff auf die Tradition des deutschen Humanismus." (SEBESTYÉN 1979: 293) Die grossbuchstaben als zeichen für ordnung und moral, alles zusammen der deutsche humanismus, und das ganze hinein in die deutsche volksbildung! Kein weiterer kommentar.

In dieses kapitel kommt noch das problem des **normbedarfs**, das hier nur erwähnt werden kann (dazu LANDSTEINER 1990) – es hat psychologische und soziologische grundlagen. Der normbedarf lebt sich gerade am duden aus. "Ich bin immer dagegen, wenn irgendwie alles liberalisert wird. Denn dann fragt sofort das graphische Gewerbe an: Sollen wir hi-naus oder hin-aus trennen?" (DROSDOWSKI, Z 83). Der duden wirkt hier als beruhigungsmittel gegen die variantenfurcht.

15. Der pedant und sein trugschluss

Ich habe oben 5. verschiedene ideologeme erwähnt, die sich als volkslinguistische anschauungen präsentieren. Hier scheint mir etwas am werk zu sein, das Jacob Grimm in seinem akademievortrag "Über das pedantische in der deutschen sprache" 1847 beschrieb (GRIMM 1864: 328f): "In der sprache aber heiszt pedantisch, sich wie ein schulmeister auf die gelehrte, wie ein schulknabe auf die gelernte regel alles einbilden und vor lauter bäumen den wald nicht sehen; [...]." Der pedant "wird seiner schwindsüchtigen frau nicht eselsmilch, nur eselinnenmilch zu trinken anrathen, [...]". Gipfel der pedantischen unart ist nach Grimm bekanntlich die substantivgrossschreibung (350f).

Nur glaube ich nicht, dass der persönliche charakter des pedantischen die letzte ursache solcher anschauungen ist. Vielmehr scheint mir hier ein trugschluss vorzuliegen, der auch anderswo wirkt und den man etwa so beschreiben kann: Was formal verschieden ist, muss auch inhaltlich verschieden sein – und umgekehrt. Wahrscheinlich ist das bekannte Fregesche beispiel der beiden bezeichnungen für den planeten Venus, *abendstern* und *morgenstern*, so zu sehen: Ohne astronomische kenntnisse schliesst man aus der verschiedenheit des auftretens des planeten, dass es sich auch um verschiedene himmelskörper handeln muss. Dieser schluss ist nun durchaus gerechtfertigt, denn in den meisten fällen führt er ja tatsächlich zu einer begründeten erkenntnis. Es gibt aber eben auch fälle, wo die unvollkommenheit der alltagswissenschaftlichen erkenntnisfähigkeit zu einem falschen resultat führt. Überdies könnte man so jede wortart durch eine eigene schreibung formal kennzeichnen, die verben durch fraktur, die adjektive kursiv ... Absurd? Nicht so absurd, dass nicht einer den kursivsatz von adjektiven ernstlich vorgeschlagen hätte (LANDMANN 1974: 44/anm. 1).

In der volkslinguistik gibt es verschiedene ausprägungen dieses trugschlusses. Die wichtigste lässt sich auf eine formel bringen: Was verschieden geschrieben wird, muss auch verschiedenes bedeuten – und umgekehrt. "Es besteht sehr wohl ein Unterschied zwischen 'richtigstellen' und 'richtig stellen'." (Z 131) Dieser unterschied besteht tatsächlich; er hängt allerdings nicht von der verbalen fügung, sondern von der art des objekts ab: Abstrakte begriffe, meist sachverhalte und aussagen, werden richtig dargestellt, d.h. berichtigt, während konkrete gegenstände richtig irgendwo hingestellt werden – hier ist auch eine ortsergänzung notwendig. Im zusammenhang mit abstrakten objekten entspricht dieser wendung wie auch in anderen fällen eine usualisierte metapher. Es wäre

aber nun tatsächlich pedantisch, wenn man bei usualisierten metaphern überall eine zusammenschreibung des infinitivs mit dem adverb verlangt: Der semantische unterschied ist durch das objekt und durch die verbale valenz hinreichend klar ausgedrückt, und der oder die schreibende müsste sich jedesmal überlegen, ob das verb metaphorisch gebraucht wird oder nicht – und das kann man nicht einmal von germanisten verlangen. Pedantische differenzierungen gibt es sonst vor allem im bereich des wortschatzes. Hier hat sich Karl Hirschbold in seinen sprachglossen und auch in seinen büchern besonders hervorgetan. Leider sind spitzfindigkeiten wie die unterschiede zwischen *gleichzeitig – zugleich* und *scheinbar – anscheinend* auch von anderen aufgegriffen worden, die es eigentlich besser wissen müssten. Ein griff zum grossen Deutschen Wörterbuch der brüder Grimm hätte hier gezeigt, dass schon immer beide wörter in beiden bedeutungsbereichen gebraucht wurden.

16. Wie sich auch die wissenschaft(lerInnen) irren kann (können)

Nicht nur ideologeme behindern eine schon längst überfällige rechtschreibreform, sondern auch falsche wissenschaftliche behauptungen. Wissenschaftliche irrtümer gehören nicht zu meinem thema; da sie aber oft nicht erkannt und ernst genommen werden, will ich wenigstens zwei davon kurz anführen:

1. Die ß-schreibung soll reformiert werden. Der wechsel von *ß* und *ss* verschwindet, *ß* steht nur mehr und immer nach langem vokal und diphthong. Die konjunktion *daß* verliert ihr *ß* und wird mit dem artikel gleich geschrieben. Das alles ist zweifellos ein fortschritt, trotz der vielen unkenrufe wegen der konjunktion. Warum gibt es aber dann überhaupt noch ein *ß*? Dieser lästige buchstabe kann ohne schaden verschwinden, die Schweiz ist hier das vorbild – dass *ss* statt *ß* damit auf einem historischen zufall beruht, tut nichts zur sache. Leider wird die ss/ß-schreibung wieder mit der vokallänge in verbindung gebracht: Nach kurzem vokal soll *ss* stehen, nach langem vokal *ß*. Dabei wird übersehen, dass in einem grossen gebiet des deutschen sprachraums (jedenfalls Bairisch und Oberschlesisch) kein unterschied zwischen vokalischer kürze und länge besteht, sondern es gibt einen unterschied in der artikulationsstärke des s (vgl. die kurze zusammenfassung der forschungslage bei WERNER 1972). Da die rechtschreibregel, wie könnte es hier anders sein, auf der aussprache beruht, ist sie somit auch nach einer reform in den genannten gebieten nicht nachvollziehbar und bleibt daher schwierig wie zuvor. Auch das spricht für *ss* und gegen *ß*.

2. Die rechtschreibung baut auch nach der reform auf dem laut- **und** stammprinzip auf; DROSDOWSKI (1987: 34) nennt das sogar "eher eine Linie der Vernunft". Von vernunft kann aber überhaupt nicht die rede sein, denn es wird vom schreiber verlangt, die zusammengehörigkeit mit historisch-etymologisch verwandten wortformen zu beurteilen. Nun haben sich aber viele wörter semantisch schon so weit von ihren historischen verwandten entfernt, dass diese zusammengehörigkeit nur sprachhistorikern verständlich sein wird: Ein widerspruch zum prinzip "rechtschreibung für alle". Hier häufen sich auch historische zufälle und sonstige inkonsequenzen. Leider beseitigt auch die geplante reform nicht das stammprinzip: *ä/äu* muss statt *e/eu* dann geschrieben werden, wenn ein stammverwandtes wort mit *a/au* vorhanden ist. Das fordert zur schreibung *verbläuen* heraus, wegen der blauen flecke – ätsch, falsch geraten: gotisch *bliggwan* zeigt, dass das verb nichts mit *blau* zu tun hat, sondern zu einer ausgestorbenen wurzel mit der bedeutung "schlagen"; bekannt ist die *pleuelstange* mit oberdeutschem lautstand. Also bitte immer ein etymologisches wörterbuch benützen, z.b. den handlichen "Kluge", 19 x 24.5 cm, 1.75 kg – den hat man doch zu hause.

17. Was kann man wissen? Was soll man tun? Was darf man hoffen?

Von den vier – hier unpersönlich formulierten – hauptfragen der philosophie sollen zum schluss diese drei kurz aufgeriffen werden. Die vierte (Was ist der mensch?) bleibt für unser thema nicht relevant, obwohl eine ideologische antwort "Der mensch ist, wie er schreibt" aus den oben 1. und 2. zusammengestellten zitaten entnommen werden kann. Auch die frage, was man wissen kann, mag hier unbeantwortet bleiben: Wir wissen über die rechtschreibung sehr viel, heute viel mehr als noch vor einigen jahrzehnten, doch dieses wissen allein führt noch nicht zu einem fortschritt. Auch wenn es im vergleich zu den grossen fragen der menschheit eine übertreibung ist: Nirgendwo ist das grosse projekt der aufklärung so offensichtlich und gründlich gescheitert wie auf dem gebiet der rechtschreibung. Was man hoffen darf, weiss ich nicht – auf eine rechtschreibreform im jahre 2001, weil dann das 90. todesjahr Konrad Dudens mit dem 100. jahr der II. Orthographischen Konferenz zusammenfällt? (ein gedanke von GERHARD AUGST). Den inhalt meiner hoffnung kann ich mit den worten von HANS GLINZ (1987: 35, ähnlich auch GLINZ 1985: 62) beschreiben: "Und noch schöner wäre es, wenn wir **wenigstens einen Teil** der Rechtschreib-Toleranz wieder erreichen könnten, die vor gut 200 jahren in der schriftlichen Kommunikation zwischen Goethe und Frau von Stein vorhanden war." Doch das ist natürlich wieder einmal eine

utopie. Solange die rechtschreibung als willfähriges mittel zur beurteilung der geistigen reife und fähigkeiten herangezogen wird, kann sich wohl nichts ändern. "Correctes Schreiben gilt ebenso als ein Erfordernis der Bildung wie reine Hände. Wenn einem Volk der Begriff der correcten Orthographie abhanden kommt, so ist es gerade so, als wenn ihm der Gebrauch der Seife abhanden käme." (WILHELM SCHERER zur orthographiekonferenz von 1876, nach K 67). Die wichtigste frage ist freilich: Was soll man tun? Ideologien kann man nicht mit wissenschaft begegnen. Solange sich politiker ängstlich von manchen zeitungsschreibern beeinflussen lassen, solange der deutsche (und österreichische usw.) pedant am werk ist und wissenschaftlichkeit nur in knochentrockenem stil, in allerumständlichster weise formuliert und mit peinlicher vermeidung jeder persönlichen ausdrucksweise gelten lässt, werden auch selbsternannte sprachpolizisten jede rechtschreibrevolution niederknüppeln. Ideologien kann nur mit aktionismus begegnet werden, und das heisst hier: Sich die freiheiten, die die gralshüter der rechtschreibung planmässig weggeregelt haben, wieder nehmen. Man muss ja nicht gleich alles anders machen – kleinigkeiten wie die gemässigte kleinschreibung und ersatz des *ß* durch *ss* tun es auch und behindern nicht das verständnis des geschriebenen. Dazu wäre freilich ein reformiertes regelwerk sehr hilfreich. Weiters sollten verleger und herausgeber die autoren ermutigen, ihre beiträge in reformierter schreibung zu veröffentlichen. Was die neue rechtschreibung braucht, hat schon Konrad Duden 1876 in seiner "Zukunftsorthographie" ausgedrückt (nach GLÜCK/SAUER 1990: 183): "Freunde, viele Freunde muß sie ... zu gewinnen suchen, und zwar in allen Schichten, oben, unten und in der Mitten."

Quellen:

Küppers, Hans-Georg: Orthographiereform und Öffentlichkeit. Düsseldorf 1984 (Sprache der Gegenwart 61)

Zabel, Hermann: Der gekippte Keiser. Bochum 1989

Literatur:

Augst, Gerhard (Hg.): Deutsche Rechtschreibung mangelhaft? Heidelberg 1974

Barion, Jakob: Was ist Ideologie? Bonn 1974 (3. Aufl.)

Drosdowski, Günther: Rechtschreibung und Rechtschreibreform aus der Sicht des Dudens. Mannheim 1987

Glinz, Hans: Wie lehrt und lernt man Rechtschreibung – generell und an beruflichen Schulen? In: Hoberg 1985, 55-62

Glinz, Hans: Sprache – Schrift – Rechtschreibung. In: Hans Glinz/Burkhard Schaeder/Hermann Zabel: Sprache – Schrift – Rechtschreibung. Düsseldorf 1987 (Sprache der Gegenwart 68), 9-62

Glück, Helmut/Sauer, Wolfgang Werner: Gegenwartsdeutsch. Stuttgart 1990 (Realien zur Literatur 252)

Grimm, Jacob: Über das pedantische in der deutschen sprache. In: Jacob Grimm: Kleinere Schriften, Bd. 1. Berlin 1864, 327-373

Hoberg, Rudolf (Hg.): Rechtschreibung im Beruf. Tübingen 1985 (Reihe Germanistische Linguistik 56)

Kampits, Peter: Mensch und Schrift. In: morgen 1979, Heft 9, 204-208

Klute, Wilfried (Hg.): Orthographie und Gesellschaft. Frankfurt/Main 1974

Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim: Vorschlag zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mannheim 1988

Kutalek, Norbert: Soziologische Gesichtspunkte zur Rechtschreibreform. In: Pacolt (1972), 96-102

Landmann, Michael: Rettet die Großschreibung! In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 6 (1974), Heft 2, 40-46

Landsteiner, Franz: Normbedarf und Korrekturverhalten bei Deutschlehrern. Diplomarbeit, Wien 1990

Lieber, Hans-Joachim: Ideologie. Paderborn 1985 (UTB 1358)

Müller, Beat Louis: Der Satz. Tübingen 1985 (Reihe Germanistische Linguistik 57)

Pacolt, Ernst (Hg.): Beiträge zur Erneuerung der deutschen Rechtschreibung. Wien-München 1972 (Pädagogik der Gegenwart 109)

Ruth, Waldemar: Zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich. In: Hoberg (1985), 11-29

Schenk-Danzinger, Lotte: Psychologische Grundlegung der Rechtschreibung. In: Pacolt (1972), 113-122.

Salamun, Kurt: Ideologie und Aufklärung. Wien 1988 (Studien zur Politik und Verwaltung 24)

Sebestyén, György: Geistiger Rückfall oder Revolution der Qualität. (1972) In: morgen 1979, Heft 10, 293-294

Stechow, Arnim von/Sternefeld, Wolfgang: Bausteine syntaktischen Wissens. Opladen 1988

Werner, Otmar: Phonemik des Deutschen. Stuttgart 1972 (Sammlung Metzler 108)

Zinke, Jochen: Autortext und Fremdeingriff. Hamburg 1974 (Heine-Studien 4)

Richard Schrodt, Universitätsdozent am Institut für Germanistik der Universität Wien, Klederinger Straße 69/9, A-1100 Wien

Marion Bergk

Rechschreibenlernen beim Verfassen und Redigieren von Texten

1. LeserInfreundlich schreiben: zuständig sein für Inhalt und Form des eigenen Textes

Der Rechtschreibunterricht ist seit langem das Paradebeispiel für die Lebens- und Sinnferne schulischen Übens. Eine gute Lehrerin sagte nach einer guten Rechtschreibstunde über "äu" und "eu" zu den Hospitierenden: "In ein paar Wochen haben sie alles wieder vergessen." Dann nämlich, wenn das nächste Phänomen, z.B. "s-ß", behandelt wurde und im Diktat abgeprüft wird. Die traditionelle Form des Rechtschreibunterrichts, bei der ein Phänomen nach dem anderen "durchgenommen" wird, bringt, so systematisch sie scheinen mag, kaum Ordnung in die orthographische Vorstellungswelt der Lernenden. Der Ruch der Vergeblichkeit, der ihr anhaftet, hat ebenfalls Tradition.

Wo liegen die Wurzeln dieses Übels? Die Suche nach ihnen hat wiederum eine lange Geschichte. Und mit jeder gefundenen Ursache verband sich zugleich eine didaktische Konzeption:

- "Es wird nicht regelmäßig genug geübt." Konzept: tägliche Kurzdiktate oder -übungen, ständige Wiederholung der falsch geschriebenen Wörter, bis die betreffenden Fehler ausgemerzt sind.

- "Opponierende Schreibungen wie eu und äu oder ß und s dürfen nicht gleichzeitig behandelt werden, weil dadurch ihre Verwechselbarkeit, die Gefahr des Irrtums, gleich mitgelernt wird und die Verwechslung sich dann auch prompt immer wieder einstellt." Konzept: Getrenntes Üben jedes einzelnen Phänomens anhand entsprechender optisch einzuprägender Wörter.
- "Trockene Übungen müssen lustvoller gestaltet werden." Konzept: Motivierende Einstimmungen, z.B. mit lustigen oder packenden Texten, in denen per "Feuerwehr, Sirenenheulen und Glockenläuten" das Phänomen "eu-äu" eingeführt wird, Rechtschreibspiele, -rätsel, womöglich Wettspiele und gegenseitiges Fehlernachsehen.
- "Jedes Kind macht andere Fehler. Die kann man nicht im Frontalunterricht behandeln." Konzept: Individualisierung gemäß Text und Fehlerprofil mit speziellen Übungen für die gefundenen Fehlerkategorien, individuellen Fehlerkarteien, Partnerdiktaten.
- "Die deutsche Rechtschreibung gehört vereinfacht. Mit den komplizierten Regeln, die z.Zt. noch gelten, kann man Kinder nicht belasten." Konzept: Reduktion des Rechtschreibunterrichts auf wenige einfach zu durchschauende Regelmäßigkeiten, ansonsten Aufbau eines Grundwortschatzes häufig geschriebener, optisch eingeprägter Wörter.
- "Das Rechtschreibüben ist ein Relikt analer Sauberkeitserziehung und Disziplinierung." Konzept: Freisetzen der kindlichen Produktivität beim Verfassen "freier Texte", "Spontanschreiben" ohne Belastung mit Fragen der Rechtschreibung. Diese wird erst mit der Korrektur oder Maschinenabschrift der Lehrperson nachgeliefert.

Für jedes der Argumente lassen sich gute Begründungen anführen, für jedes der daraus folgenden Konzepte gäbe es eine umfängliche Literaturliste; Lehrpläne und Lehrbücher bieten fast von allen etwas. Aber alle basieren auf der Grundannahme, daß die Rechtschreibung etwas Unzugängliches, Unerfreuliches, auf jeden Fall Uninteressantes ist, das Kindern mühsam, gesondert vom inhalts- und lustbetonten schreibenden und lesenden Umgang mit Texten beigebracht werden muß. Gegen diese Grundannahme richtet sich mein Beitrag. Ich vertrete demgegenüber die Annahme, daß die deutsche Rechtschreibung

- in allen wesentlichen Punkten lehr- und lernbar ist (s. MAAS 1985);
- ein hochinteressantes Forschungsgebiet für eigenständiges, entdeckendes Lernen ist (a.a.O.);
- mit dem Lesen und Verfassen von Texten verbunden beachtet, erkundet und erlernt werden kann und
- von Anfang an eines von mehreren Elementen selbstverantwortlichen und leserInfreundlichen Schreibens sein kann.

Das didaktische Konzept:

"Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst"

Vorschläge zu einer Öffnung des Unterrichts für kindgemäßere Lernformen wirken oft beunruhigend, wenn das didaktische Konzept dahinter nicht klar erkennbar ist. Schon gar ein Erstunterricht ohne straffen Fibel-Lehrgang muß, so glauben wohl noch viele, unweigerlich im Chaos enden.

Dabei wird das Lernen im Gegenteil einfacher, wenn das, was zusammengehört, z.B. die Momente des Schriftsprachgebrauchs, zusammenbleibt und nicht wie in den meisten Lehrgängen in abstrakte Einzelteile wie die Buchstaben zerstückelt wird. Ruhe tritt ein in dem Maße, wie der Unterricht sich den konkreten Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder und ihren Interaktionsbedürfnissen anpaßt.

Hier in Stichworten die wichtigsten Elemente des didaktischen Konzepts (zusammenhängend in BERGK 1990):

- ***Ausgehen von Lernzusammenhängen:*** wichtige Wörter, die allen Kindern in ihrem Leben bedeutsam sind, z.B. Personen, Tiere, Handlungen, Spiele, Empfindungen ... Wörter, die zum Handeln einladen, z.B. zum Musizieren: "laut – leise ...", zum Kommunizieren mit Wortkarten, z.B. "ja – nein".
- ***Gründliches Erarbeiten der ersten Wörter mit allen Sinnen: analytisch-synthetisches Verfahren:*** große Wortkarten, die in Grapheme (Buchstaben und Buchstabengruppen, entsprechend den repräsentierten Lauten) gegliedert vorgegeben werden (DinA4-Abzüge oder -Kopien). Die Kinder zerschneiden sie, spielen Puzzle mit den Teilen, legen, kleben sie wieder zusammen, malen dazu, spuren die Buchstabenformen nach, kneten sie, bilden sie auf dem Boden nach, artikulieren mit Spiegel. Aber nie wird der Sinnzusammenhang verlassen.
- ***Genügend individueller Spielraum innerhalb des gemeinsamen Lernvorhabens:*** Abholen der Kinder auf ihrem individuellen Lernstand. Jedes hat so viel Zeit für die Durchgliederungsarbeit, wie es braucht (fundamentum). Kinder mit mehr Leistungs- und Gestaltungsfähigkeit können zu dem gemeinsamen Wort ein weiteres (additum) oder mehr erarbeiten.

- ***Texte verfassen von Anfang an:*** Schon mit einem einzigen Wort gestalten die Kinder Textblätter. Illustrationen, Spiele mit den Wort-Elementen, Pictogramme, Collagen eröffnen ein weites Spektrum von Gestaltungsmöglichkeiten.
- ***Differenzierung von den Kindern aus:*** Die Kinder werden nicht von der/m LehrerIn in Gruppen eingeteilt, sondern sie differenzieren sich selbst. Gemäß ihrer jeweiligen psychischen und physischen Verfassung gestalten sie ihr Textblatt einfacher oder anspruchsvoller, bleiben sie beim fundamentum oder gehen sie zum additum über. Diese Differenzierung ist vom Kind jederzeit revidierbar und nicht mit Stigmatisierungen verbunden.
- ***Offene Übergänge zwischen individuellen und kooperativen Arbeitsformen:*** Je nach ihrem psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsstand lesen und schreiben die Kinder miteinander oder nebeneinander in mehr oder minder direktem Austausch.
- ***Veröffentlichung der Texte als Lesestoff und weiterer Schreibanlaß:*** an der Pinwand, in Ordnern, selbstgebundenen Büchern, Postern, Collagen, Pictogrammen, offen für fortwährende Ergänzungen, Erwiderungen und Übertragungen auf verwandte Themen.
- ***LehrerIn-Hilfe "in zweiter Linie" nach der Selbstkontrolle und kooperativen Hilfe:*** Abruf der LehrerIn-Hilfe, wenn die Selbsthilfe nicht weiterführt, und "Schlußredaktion" alles Schriftlichen mit der Lehrperson, so daß nichts Fehlerhaftes veröffentlicht wird. Zeit wird gewonnen für sorgsame Begleitung schwierigerer individueller Lernprozesse.
- ***Aufbau eines Grundwortschatzes auf Klassen-Ebene und im individuellen Karteikasten:*** Vielfältiges Umordnen, Durchstrukturieren, Einprägen mit Partnern, in Gruppen, Einbauen in Texte. Entdeckendes Rechtschreibenlernen mit diesem Grundwortschaft.

Das besondere Merkmal des Konzepts ist seine Dauerhaftigkeit. Es braucht nicht im zweiten oder dritten Schuljahr durch ein gänzlich anderes ersetzt zu werden, sondern es wird nur differenzierter: Die sprachlichen Einheiten wachsen von Wörtern und Sätzen zu Geschichten, Gedichten, Büchern, und mit den Texten entfalten sich die Möglichkeit der Reflexion über Sprache, Textstrukturen, Grammatik, Schreibstrategien. Die Entwicklung zielt nicht auf immer mehr Kooperation beim Schreiben und Überarbeiten von Texten. Sie zielt auf eine immer stabilere Balance zwischen individueller Entfaltung und Verdichtung der sozialen Interaktion.

Freinetklassen, in denen die Kinder von Schulbeginn an ihre Texte selbst redigieren, drucken und veröffentlichen (vgl. JÖRG 1985), liefern seit langem überzeugende Beweise für die vier Thesen. Daß sie bisher so wenig beachtet wurden, führe ich auf den Umstand zurück, daß es sich hier um eine ganz andere pädagogische Konzeption handelt, die mit unserem gefächerten Stundentakt-Vormittagsunterricht schwer vereinbar scheint. Der große Aufwand an Kosten und Arbeitszeit, den viele FreinetpädagogInnen für ein sehr weit differenziertes individuelles Arbeiten treiben, verstellt den Blick für die wesentlichen Veränderungen gegenüber dem üblichen Deutschunterricht: Sprechen, Lesen, Aufsatz, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung werden hier nicht mehr isoliert und um ihrer selbst willen betrieben, sondern alle Bereiche des Sprach- und Schriftsprachgebrauchs werden genutzt, um sich MitschülerInnen, Korrespondenzklassen u.a. realen KommunikationspartnerInnen mitzuteilen und mit ihnen auszutauschen.

Und das ist ohne jeden Aufwand möglich. Nicht einmal eine Druckerei muß da sein, zusätzliche Unterrichtszeit oder pädagogische HelferInnen, z.B. Eltern. Die Zeit muß nur umverteilt werden. Statt alle Deutschgebiete unter je verschiedener inhaltlicher Anknüpfung Woche für Woche in Eile hintereinander "durchzuziehen", bekommt die Lerngruppe Zeit, sich mit einer Thematik lesend, schreibend, sprechend auseinanderzusetzen. Zum Beispiel, um ein beliebtes Thema aufzugreifen, wenn es um die Lieblingsgerichte der Kinder geht, hat jedes eine Woche Zeit, sein Leibgericht zu beschreiben: in Gesprächen und in einem Text für ein gemeinsames Plakat, für einen Brief an die Korrespondenzklasse in Hamburg, für die nächste Schulzeitung.

Daß dabei die Rechtschreibung nicht zu kurz kommt, bezeugen die Erfahrungen mit Schreibvorhaben, die ausdrücklich darauf zielen, Texte hervorzubringen, die von bestimmten AdressatInnen gern gelesen werden. Wenn in Briefen von der Korrespondenzklasse schlecht und falsch geschrieben wird, empfinden Kinder das durchaus auch als Teil der ganzen Botschaft – und zwar als Nachlässigkeit, nicht gerade als Freundlichkeit. Umgekehrt ist der Wunsch groß, gut anzukommen und auch gut dazustehen mit dem eigenen Brief oder Brief-Absatz.

LeserInfreundlich zu schreiben, dürfen wir schon auch als ein kommunikatives Bedürfnis ansehen, neben dem allseits bekannten und mit Recht wichtiggenommenen Bedürfnis, sich auszudrücken und mitzuteilen.

Letztlich ist es als leserInzugewandte Seite des Schreibens ebenso bedeutsam wie die schreiberInzugewandte Seite. Selbstartikulation und Zuwendung zum/zur PartnerIn bedingen und fördern sich auch wechselseitig. Wer viel zu erzählen hat, aber dabei nuschelt, Teile fortläßt, sich unklar ausdrückt, verliert bald das Interesse der ZuhörerInnen und damit die Möglichkeit zu erzählen. Beim Briefeschreiben ist es ähnlich.

Daß nun auch die Rechtschreibung zum leserInfreundlichen Schreiben gehört, erkennen schon SchreibanfängerInnen leicht, wenn sie vergleichen, wie viel rascher sie einen Text mit den vertrauten Wortstrukturen entziffern als einen Text, den sie Buchstabe für Buchstabe durchlautieren müssen, um aus der Lautfolge auf die jeweilige Wortbedeutung zu schließen. Die große Frage ist nur: "Können wir denn von Kindern, die ihre ersten Texte verfassen, erwarten, daß sie sich dabei auch noch um die Rechtschreibung kümmern?" – "Wörter, die sie noch nie geschrieben gesehen haben, können sie doch gar nicht richtig schreiben." – "Und wird ihnen beim Nachdenken über die Rechtschreibung nicht die Lust am Fabulieren vergehen?" – Hierzu im folgenden die Anworten.

2. Hypothesentestendes Schreiben

(vgl. im folgenden BERGK 1990, 180ff)

In der Zeit des Schriftspracherwerbs ist die sprachliche Mitteilungsfähigkeit der Kinder naturgemäß größer als ihre Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken. Das Mißverhältnis verringert sich bald, wird aber nie ganz aufgehoben. Auch wir Schreibgewohnten können in kürzerer Zeit mehr und leichter erzählen als schreiben. Zum Schreibenlernen gehört das Vertrautwerden mit dieser Differenz, die ja nicht nur unerfreuliche Seiten hat. Das Geschriebene hat auch eine andere Bedeutsamkeit und Beständigkeit als das Gesprochene.

SchreibanfängerInnen lernen nicht gleichermaßen rasch, sich mit dieser Differenz einzurichten. Kinder mit besonders großem Mitteilungsbedürfnis haben verständlicherweise Schwierigkeiten, sich mit ihrer noch schmalen Schreibkapazität abzufinden. Sie brauchen Hilfe, z.B. die Gewißheit, daß sie zu ihrem Text, wenn sie ihn vorlesen, all das hinzuerzählen können, was sie nicht aufschreiben konnten. Schon beim Schreiben ist für sie das Gespräch wichtig – und genug Zeit!

An diesen Hilfen fehlt es, glaube ich, im Schulalltag noch oft. Stattdessen wird eine andere gegeben, die ich für falsch halte: die Erlaubnis, nur immer herauszuschreiben, alles, was heraus will, und auf die Form der Rechtschreibung "erstmal" gar nicht zu achten. Allzu oft gilt diese Regel ganz allgemein. Gedrängt durch einige besonders "schreibwütige" Kinder wird einem vermeintlich spontaneren, durch orthographische Entscheidungen nicht belasteten Schreiben der Vorrang gegeben, und anschließend setzt dann die Mühe mit dem Korrigieren ein. Die Kinder sollen ihren Spaß haben, mit den Fehlern ärgert sich hinterher die Lehrerin/der Lehrer ab.

Genau besehen ist aber das Schreiben in jedem Fall ein Suchen nach passenden Schriftzeichen. Ob das Kind an die Rechtschreibung denkt oder nicht, es muß immer irgendeine Entscheidung treffen, wie es das neue Wort verschriften will (vgl. DEHN 1983, 28f.). Und mit dieser Entscheidung, die oft genug eine Not ist, läßt die Lehrperson das Kind allein, wenn sie es ganz auf seine eigenen Einfälle verweist. Bald allerdings haben SchreibanfängerInnen sich dann dreingefunden und eine verbreitete, aber äußerst lernhemmende Schreibgewohnheit erworben. Sie ist als Regel etwa so zu formulieren: "Ich spreche beim Schreiben leise mit, höre mir selbst zu und schreibe die Buchstaben auf, die ich da heraushöre". Bei gut Zuhörenden sind sehr hübsche Dialekt- oder Slang-Verschriftungen das Ergebnis. Wir Erwachsenen haben viel zu lachen, die Kinder beim Empfang des Jahreszeugnisses weniger. Richtig können die nach dieser Regel verschrifteten Erzählungen nicht geschrieben sein,

- weil kaum ein Mensch so blütenreines Hochdeutsch spricht, daß daraus auf die richtige Schreibung geschlossen werden kann: Hartes oder weiches b/b, t/d und k/g z.B. sind im süddeutschen und österreichischen Sprachraum beim besten Willen am Wortanfang nicht zu unterscheiden;
- weil auch das besten Bühnendeutsch noch keine Schlüsse auf die Wahl des richtigen Graphems für den langen Vokal aa/ah/a oder ie/ih/i usw. zuläßt. Dazu ist differenzierte Regelkenntnis nötig, die ja erst erworben werden soll.

Haben die Kinder aber genug Zeit zum Gestalten ihrer Texte, so kann sich eine ganze andere Schreibgewohnheit herausbilden, nämlich die des Hypothesentestens: Analog zu Wörtern, die das Kind schon geschrieben kennt, probiert es neue aus und testet anschließend seinen Versuch, indem es durch Nachfragen oder Nachschlagen die richtige Schreibung in Erfahrung bringt. Es vermutet erste regelhafte Zusammenhänge und prüft anschließend, ob es richtig vermutet hat.

"Tastendes Versuchen" nennt FREINET die kindliche Methode, sich durch Ausprobieren, Raten, Herumsuchen und Untersuchen einer Sache zu nähern (1980, 54ff.). Der Irrtum ist ein Element dieses Lernens. Rechtschreibfehler sind kein Fehlverhalten, sondern Schritte auf dem Weg zur Lösung. Diese ist allerdings dennoch das Ziel. Auch das "tastende Versuchen" will kein Herumtasten bleiben, sondern seinen Gegenstand schließlich fassen. Ebenso macht das Raten nur Spaß, wenn man schließend des Rätsels Lösung erfährt. "Hypothesentestendes Lernen" ist nur dann ein Testen von Hypothesen, wenn man am Ende herausfindet, ob die Hypothese richtig oder falsch war.

Möchte ein Kind wissen, ob "Maschiene" so richtig geschrieben ist, so stellt es, genau betrachtet, zwei Fragen:

1.) "Habe ich die richtige Hypothese gestellt?"
    d.h. "Stimmt die Schreibung?"
2.) "Habe ich die Hypothese richtig gestellt?"
    d.h. "Stimmt meine Vermutung, daß 'Maschiene' hinten wie 'Schiene' geschrieben wird?"

Die erste Frage ist die nach dem Produkt, die zweite die nach dem Weg. Beide sind wichtig, doch die zweite kann sich das Kind erst allmählich beantworten, indem es die Regelhaftigkeit der Schreibung erkundet. Dagegen findet es die Antwort auf die erste Frage einfach durch Vergleich mit der richtig geschriebenen "Maschine".

3. Die Schreibung unbekannter Wörter erfragen oder nachschlagen

Das Kind kann sich das fragliche Wort von der Lehrerin aufschreiben lassen oder es selbst im Wörterbuch nachschlagen. Da mit der Schreiblust und -fähigkeit der Kinder auch der Bestand an gesicherten Wörtern wächst, vorausgesetzt, das Verfassen von Texten ist von Anfang an mit dem Rechtschreibenlernen verbunden, hat jedes Kind nicht allzu viele neue Wörter zu erfragen.

Auch bei 28 Kindern kann die Lehrerin sie in Ruhe beantworten. Sie braucht nicht von Tisch zu Tisch zu eilen, sondern schreibt jedes Wort auf den Tageslichtprojektor. Der TP ist praktischer als die Wandtafel: Die Lehrerin sieht in die Klasse, schreibt schneller, kann die Wörter einfacher

farbig gliedern, um z.B. Wortstämme (verlaufen), Wortbildungsmorpheme (verlaufen) oder grammatische Morpheme (verlaufen) hervorzuheben (s. BERGK 1990, 167ff.) Sie kann die Folienrolle weiterdrehen, wenn kein Platz mehr ist – und sitzt einmal gemütlich, ein ruhender Pol, eine Auch-Schreiberin. Regeln für das Erfragen sind schnell vereinbar, z.B.:

- Jede/r sagt deutlich ihr/sein Wort, ohne "Wie schreibt man ...".
- Damit es kein Durcheinander gibt, meldet sich jede/r und wartet.
- Manchmal muß die Lehrerin den ganzen Satz hören.
- Wörter, die ein zweites Mal gefragt werden, unterstreicht die Lehrerin.
- Beim Kontrollieren kann nur noch ein Finger das Wort abtasten. Das Wort auf der Leinwand müssen die Augen allein Buchstabe/ngruppen für Buchstabe/ngruppe nachprüfen.

Die Kinder, die nicht nachfragen, brauchen besondere Beratung. (Gibt es am TP viel zu tun, so kann die Lehrerin sie zu sich rufen.) Sie wissen entweder nicht weiter oder wollen sich beim Schreiben nicht mit dem Nachfragen bzw. Nachschlagen aufhalten. Holen sie das nach, wenn sie mit dem Satz oder Text fertig sind, so ist es gut. Das nachträgliche Kontrollieren ist aber schwieriger. Manches Schreibproblem ist beim Durchlesen bereits vergessen, und so bleiben Fehler stehen. Das können die Kinder vermeiden, indem sie schon während des Schreibens einen Bleistiftpunkt unter die Stelle des Wortes setzen, an der sie unsicher sind. Die Punkte sind der Leitfaden für den Kontrollgang (und werden danach wegradiert). Natürlich sind die Texte trotz Nachfragen und Bleistiftpunkt nicht fehlerfrei. Vor allem die Groß- und Getrenntschreibung sowie die Zeichensetzung ist den Kindern noch rätselhaft. Hier muß die Lehrerin helfen. In einer von Anfang an rechtschreibgewohnten Klasse hat sie schon während des Schreibens dafür Zeit. Die Verschiedenheit der Kinder erleichtert ihr die Arbeit.

Fast in jeder Klasse gibt es schon bald ein Kind, das zum Nachschlagen im Wörterbuch übergehen kann. Es erfragt nur noch die Wörter, die es dort nicht findet. Wollen weitere Kinder mit dem Wörterbuch beginnen, werden sie von dem "kundigen" eingeweiht. Je mehr Kinder ihre Wörter nachschlagen statt sie zu erfragen, desto mehr kann die Lehrerin sich der Beratung und Rechtschreibkontrolle rundum widmen. Das lästige Aufsatzkorrigieren am häuslichen Schreibtisch fällt fort. Wiederum: Was den Kindern so viel Spaß macht und der Lehrerin so wenig Arbeit, kann sie in jede Unterrichtseinheit einplanen. Und je mehr die Kinder schreiben, desto sicherer werden sie auch in der Rechtschreibung.

4. Tricks zum schnellen Zurechtfinden im Wörterbuch

Wenn mehrere Kinder Erfahrungen mit dem Wörterbuch gemacht haben, ist es an der Zeit, sie einmal davon erzählen zu lassen. Die Frage ist leicht gestellt: "Wie findest du denn nun dein Wort?" Der Erfahrungsaustausch und das gegenseitige Zeigen und gemeinsame Probieren führt leichter zu der Einsicht, daß das Wörterbuchblättern eine ganz besondere Technik erfordert als das schulübliche Wörtersuchen um die Wette.

Während bei solchen Wettspielen Tempo von vornherein gefordert ist und die Ungeübten sofort benachteiligt und entmutigt werden, haben beim Austauschen von Erfahrungen alle genug Zeit zu überlegen und auszuprobieren, welches nun die besten Tricks sind, um beim Blättern "auf Tempo" zu kommen. Wer einmal schnell werden will, muß langsam anfangen. Unabdingbar sind gemeinsame Übungen mit den vertrauten Wörtern, alphabetische Ordnungen herzustellen. Zumindest die erste der folgenden Regeln ist damit schon einmal erarbeitet:

- Zuerst achte ich auf den ersten Buchstaben des Wortes, dann auf den zweiten, den dritten usw.
- Wenn ich noch weit von dem Buchstaben weg bin, den ich suche, blättere ich schnell, wenn ich nahe dran bin, blättere ich langsam.
- Bei manchen Buchstaben stehen viele Wörter, besonders bei dem s, und bei manchen stehen ganz wenige, z.B. bei c und qu.
- Wenn ein Wort mit "ge-" anfängt, lasse ich die Silbe weg und sehe bei dem Wortstamm (oder, wenn schon bekannt, bei der "Nennform") nach, z.B. bei "laufen" statt bei "gelaufen".
- Wenn ich ein langes Wort nicht finde, versuche ich, ob ich es in kleinere Wörter aufteilen kann (Geburtstags-Kuchen).
- Wenn ich ein Wort überhaupt nicht finde, sehe ich nach, ob es mit einem anderen Buchstaben anfängt, der so ähnlich klingt.

Die Trickliste kann langsam wachsen. Das rationelle Nachschlagen im Wörterbuch lernt niemand von heute auf morgen. Eine angefangene Trickliste an der Klassenwand regt immer einmal zum Weiterschreiben an.

5. Entdeckungsreisen im Forschungsgebiet der Rechtschreibung

In der Frage: "Ist 'Maschiene' so richtig geschrieben?" steckt, wie gesagt, auch die Frage: "Stimmt meine Vermutung, daß 'Maschiene' hinten wie 'Schiene' geschrieben wird?" Analogieschlüsse sind Versuche, eine Regelmäßigkeit in das eigene Schreiben zu bringen, um es zu vereinfachen und zu automatisieren. Das Kind möchte das Nachdenken beim Schreiben neuer Wörter abkürzen. Darum verallgemeinert es gewonnene Schreiberfahrungen. In dem Fall "...iene" kann es bei der Verallgemeinerung nicht bleiben, weil sie, wie es beim Nachprüfen feststellt, den Spezialfall "Maschine" nicht faßt. Da das Kind nun den Schritt zur Verallgemeinerung selbst getan hat, und zwar eher probeweise, findet es auf demselben Weg leicht zu den besonderen Schreibungen anderer Wörter zurück. Es kann den Analogieschluß, den es selbst gezogen hat, leichter in Frage stellen als denjenigen, der durch eine vorgegebene Wörterliste wie "Biene, Riese, Schiene, lieben, verdienen ..." zwingend nahegelegt ist.

Einen Weg zurückgehen zu müssen ist entmutigend, wenn die Mühe ganz umsonst war. Aber eine verworfene Hypothese ist ein wichtiger Fund, nicht weniger als eine bestätigte Hypothese. Das erleben die Kinder, wenn sie Gelegenheit haben, von ihrem Fund zu berichten. Wie ist es z.B. mit einer "Fundsachen"-Tafel, auf der die Kinder solche Hypothesen notieren? Sie können sie als Gleichungen oder Ungleichungen schreiben:

"Schiene ≠ Maschine
Maschine = Margarine
Stuhl = Stein
Stuhl ≠ Schule"

Nach jedem Schreibvorhaben berichten die Kinder über ihre Entdeckungen. Andere haben Einwände; es entstehen um die "Fundsachen" herum kleine Rechtschreib-Gespräche. In Streitfällen kann zunächst das Wörterbuch Auskunft geben. Es hilft z.B., weitere Belege herbeizuschaffen: "Rosine, Biene, Mine, Miene ...". Auch beim Erklären der Regelmäßigkeiten braucht die Lehrerin nicht allein zu reden. Die Kindern finden z.T. treffende Erklärungen, wenn sie Zeit zum Nachdenken haben (vgl. MAAS 1985, 12).

6. Hilfen zum Richtigschreiben während der Arbeit an dem Text – statt hinterher

Man könnte sagen, daß zumindest in der Grundschule das Verfassen von Texten immer zuerst ein Probeschreiben, in orthographischer Hinsicht eine Hypothese ist. Das Testen besorgt dann korrigierend die Lehrerin, dem Kind bleibt die Übertragung der Erstfassung in die "Reinschrift". Aber natürlich ist das kein hypothesentestendes Schreiben in dem hier beschriebenen Sinn. Testen muß das Kind, und die Hypothese muß überschaubar sein, d.h. in der Regel aus einem oder wenigen Wörtern bestehen, höchstens aus einem Satz. Folgende Arbeitsweisen bieten sich dafür an:

a) **Vorschreiben auf einem Probezettel oder einer löschbaren Probetafel:** Schön groß geschrieben kann das Wort oder der Satz der Lehrerin/dem Lehrer auch aus größerer Entfernung gezeigt werden und die Antwort ggf. aus bloßem Nicken oder (bei selbständigen und ausdauernden Kindern) Kopfschütteln bestehen. Eine stumme und wirkungsvolle Kommunikations-Variante. Klein beschriebene Zettel bringen bewegungsbedürftige Kinder vielleicht lieber zur Lehrerin und lassen sich ggf. die nicht zu bestätigende Hypothese zeigen.

b) **Bleistiftschreiben:** Kinder, die ihren Text gleich auf den richtigen Zettel schreiben wollen, sollten grundsätzlich in den ersten beiden Schuljahren einen Bleistift verwenden. Mit Tintenkillern und Tipp-Ex lassen sich zwar Tinte und Filzstift löschen, aber die Korrektur wird häßlich. "Sauber durchstreichen" ist etwas für Prüfungsdiktate und "korrekte" Schreibheftaufgaben, aber nicht für eigene Texte, die dem Kind, so wie sie da stehen, Freude machen sollen. Besser ist es, den Text von vornherein mit Bleistift zu schreiben, auch noch im zweiten Schuljahr. Sauber zu radieren muß allerdings gelernt sein (z.B. Radiergummi vorher sauber abreiben). Der Zeilen- und Wortabstand, überhaupt die Schrift muß groß sein, sonst verschmieren die umstehenden Buchstaben und Wörter.

c) **Drucken:** Beim Drucken ist die Korrektur kein Problem, sondern ein Vergnügen. Der Probeabzug ist das Testblatt. Falsche Hypothesen verschwinden spurlos, die richtigen werden im Klassensatz vervielfältigt. Das Rechtschreibenlernen ergibt sich aus dem Produzieren von Texten ganz nebenher. Wer nicht schon in der ersten Schulstufe eine Freinet-Druckerei aufstellen konnte, sollte sie wenigstens für das zweite Schuljahr beantragen. In der Phase individueller Schreibtätigkeit können jeden Tag mehrere Kinder mit den verschiedenen Arbeitsgängen des Druckers beschäftigt sein (vgl. JÖRG/TREITZ 1985, 83).

d) **Schreiben in Gedanken:** Alles Korrigieren fällt fort, wenn man das fragliche Wort zuerst "im Kopf" schreibt und dann die Kopf-Hypothese sofort überprüft. "Denken" nennen die Kinder dieses "innere Schreiben" gern. Es fällt auch Schwachbegabten leichter als wir glauben. Die Sammlung dabei wird, anders als

bei Konzentrationsübungen im allgemeinen, zu einem kleinen Ratespiel. Das Bild symbolisiert jeweils die Handlung:

Augen schließen, das Wort in Gedanken aufbauen, Schriftzeichen für Schriftzeichen (Graphem)

Augen öffnen, das Wort erfragen, nachschlagen, mit dem inneren Wort vergleichen, die Unterschiede heraussuchen und sprechend deutlich hervorheben (Merkwort, s. BERGK 1990, 124ff.)

das Wort schreiben, dabei das Merkwort deutlich mitsprechen,

eigenes Wort und Vorbild Schriftzeichen für Schriftzeichen vergleichen.

7. Sätze überschauend lesen (s. BERGK 190f.)

Das Lesen gehört zum Schreiben wie das Schreiben zum Lesen. Das ist leider keine Selbstverständlichkeit, weder so noch so herum. Aufsätze werden oft einfach heruntergeschrieben. Die Lehrerin liest sie ja sowieso, weil sie sie verbessern muß. In Freinet-Klassen dagegen lesen die Kinder ihre Texte selbst vor und helfen sich gegenseitig beim Überarbeiten und Verbessern. Schon beim Schreiben des Textes kann aber das Lesen helfen, wenn das Kind jeden Satz sofort nachliest, nachdem es ihn geschrieben hat. Hier unterstützen sich Lesen und Schreiben ganz unmittelbar:

- Dem Kind ist noch gegenwärtig, was es ausdrücken wollte. Es kann den niedergeschriebenen Satz damit vergleichen. So bemerkt es rechtzeitig, daß es z.B. ein Wort, eine wichtige Einzelheit vergessen hat. Und es kann beliebig viele Ergänzungen anfügen, die es später mühsam dazwischenschieben müßte.
- Hat das Kind während des Schreibens vergessen, einen Punkt unter neue Wörter zu setzen (s.o., Abschn. 3, "Die Schreibung erfragen oder nachschlagen"), so kann es das jetzt nachholen. Vielleicht möchte es schon dies und das im Wörterbuch nachschlagen, weil das Interesse an der richtigen Schreibung noch frisch ist.
- Nichts ist so leicht sinnerfassend und flüssig zu lesen wie ein eben formulierter Satz. Hier hat das Kind Gelegenheit, ganz nebenher und im stillen das zu üben, was beim lauten Vorlesen "mit Betonung" oft so quälend wird. Zugleich ist dieses Stillesen eine gute Vorbereitung auf das anschließende Vorlesen des ganzen Textes.
- Indem das Kind sich den letzten Satz seines Textes noch einmal lesend vergegenwärtigt, kann es den nächsten Satz besser daran anknüpfen. Auch in Ge-

sprächen lernen wir, uns besser auf den Vorredner zu beziehen, wenn wir seinen letzten Satz wiederholen, bevor wir selbst sprechen. Das kann man mit den Kindern gut üben. Die Gesprächsschulung wird dabei gleichzeitig Aufsatzschulung.

Auf diese Weise lernen die Kinder das Lesen als eine geistige Tätigkeit kennen, die einen Überblick verschafft über andere geistige Tätigkeiten und diese ihrerseits anregt. Sie bekommen ein viel persönlicheres Verhältnis zum Lesen, als wenn sie es nur als lautes, der Lehrerkontrolle ausgesetztes Vorlesen kennenlernen, bei dem sie einem vorgegebenen Text folgen müssen, ihn Wort für Wort entziffernd und – oft genug – erst im nachhinein oder gar nicht verstehend.

8. Schreibkonferenzen und redaktionelle Arbeit an eigenen Texten (vgl. SPITTA 1989)

Die Gewißheit, den selbstverfaßten Text anschließend der Lerngruppe vorstellen zu können, fördert nicht nur die Konzentration von Schreiben und Lesen im ersten Schaffensprozeß. Das Gespräch über den Text in der Leserunde fordert außerdem zu einem zweiten Prozeß, zum Überarbeiten des Textes heraus. Lehrerinnengruppen in Berlin haben Gudrun Spittas Konzeption der redaktionellen Arbeit an eigenen Texten zu einer Kultur der "Schreibkonferenzen" verfeinert (vgl. SPITTA/NIEMER 1989). Die Arbeit an der Rechtschreibung hat darin ihren festen Platz (a.a.O., S. 8), und zwar als eine Arbeit unter Regie des Kindes. Alle Schritte des Schreibens bis zur Schlußredaktion bleiben in seiner Hand. Es kann Hilfen jeder verfügbaren Art nutzen, aber es gibt nie die Verantwortung für seinen Text an jemand anderen, z.B. die Lehrerin, ab.

Wieviel kostbare Unterrichtszeit bei einer solchen ausgedehnten und geruhsamen Schreibtätigkeit gespart – und nicht etwa vergeudet – wird, ist kaum zu ermessen. Nicht nur die Schriftsprachenkompetenz der Kinder kann sich auf diese Weise früher und voller entwickeln, sondern auch die allgemeinere Lern- und Arbeitshaltung – um nur die für die Schule unmittelbar nützlichen Seiten der Persönlichkeitsentwicklung zu nennen. Es ist heute nicht mehr möglich, die beschriebenen Formen selbstverantwortlichen und kreativen Schreibens als Zukunftsmusik und Sonntagsdidaktik abzuwehren. Seit Bestehen des neuen Volksschullehrplans wird z.B. eine didaktische Entwicklung in diese Richtung in Österreich ausdrücklich erwartet. Detaillierte Hilfen und Erläuterungen sind mit dem

Kommentar zum Lehrplan gegeben (zum Rechtschreiben BOYER 1990, 320ff.), die allgemeine didaktische Diskussion weist schon seit längerem in dieselbe Richtung (vgl. z.B. BALHORN/BRÜGELMANN 1987) und auch zur Notwendigkeit der Integration kreativen und richtigen Schreibens ist schon viel Wichtiges gesagt worden (insbesondere von ERICHSON 1986). Das Wichtigste bleibt dennoch der Lehrerin/dem Lehrer selbst: die Entscheidung für die konkreten Unterrichtsschritte hin zum selbstverantwortlichen Schreiben. Es ist, soviel lehren die Erfahrungen der mir bekannten Lehrerinnen, in jedem Fall auch eine Entscheidung für sie selbst: für ein erfreulicheres Unterrichten.

Literatur

Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz (Faude) 1987

Bergk, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Frankfurt/M. (Diesterweg) 1990, 2. Aufl.

Boyer, Ludwig: Rechtschreiben. In: Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1990, S. 320-346

Dehn, Mechthild: Vom "Verschriften" zum Schreiben. In: Grundschule, H. 7/1983, S. 28-31

Erichson, Christa: Rechtschreiben: Der Klotz am Bein des Pegasus? Plädoyer für eine Integration von spontanem Schreiben und Rechtschreibenlernen. In: "Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen), hrsg. von Renate Valtin/Ingrid Naegele. Frankfurt/M. (Arbeitskreis Grundschule) 1986, S. 3-22

Freinet, Célestin: Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek (Rowohlt) 1980

Jörg, Hans/Treitz, Peter: Wir drucken unsere Fibel selbst. In: Marion Bergk/Kurt Meiers (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltrott. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1985, S. 71-92

Maas, Utz: Schrift – Schreiben – Rechtschreiben. In: Diskussion Deutsch, H. 85/1985, S. 4-24

Niemer, Hauke: Schreibkonferenzen machen Kindern Mut, das Wagnis des Geschichtenschreibens einzugehen. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, H. 30/1989, S. 20-21

Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, H. 30/1989, S. 4-8

Marion Bergk, Assistentin am Institut für Schulpädagogik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt

Robert Saxer

Grundsatzüberlegungen zur Entwicklung von Rechtschreibkursen

1. Zur Situation

In Österreich herrscht ein tiefgreifend gestörtes Verhältnis zur Rechtschreibung. Die Symptome sollen zunächst kurz beschrieben werden:

- In regelmäßigen Abständen beklagen maßgebliche Meinungsträger aus Wirtschaft, Kultur und Politik in der Medienöffentlichkeit den unbefriedigenden Stand der Rechtschreibleistung von Schulabgängern.
- Dadurch entsteht ein permanenter Druck auf die Lehrer, v.a. auf die Deutschlehrer, deren Aufgabe laut Lehrplan es ja ist, den Schülern eine ausreichende Rechtschreibbildung zu vermitteln.
- Die Deutschlehrer stehen ihrerseits diesen Forderungen bzw. dieser Aufgabe vielfach hilflos gegenüber, ohne sich ausreichend bewußt zu sein, daß die Ursachen für diesen Zustand nicht primär bei ihnen liegen, sondern bei den Umständen, unter denen sie die geforderte Leistung erbringen sollen. Viele empfinden daher die Tatsache, daß sie Rechtschreibdefizite bei den Schülern nicht in dem von ihnen gewünschten Maß beseitigen können, als persönliche Schuld und haben dementsprechend ein schlechtes Gefühl.
- Dieses schlechte Gefühl ist ein Hindernis auf dem Weg zu einem Orthographie-Unterricht, der gleichermaßen effektiv ist wie Schülern und Lehrern Spaß machen kann. Daher müssen die eigentlichen Ursachen, die einen sinnvollen Umgang mit der Rechtschreibung verhindern, geortet werden.
- Zu allererst ist die verhängnisvolle gesellschaftliche Rolle zu nennen, mit der man die Rechtschreibung belastet hat: als Gradmesser für die Qualitäten und die Persönlichkeit von Menschen und daher als Grundlage für die Beurteilung und (meistens Ab-)Wertung von Personen.
- Dabei glaubt jeder kompetent zu sein und mitreden zu können. Ob Wirtschaftsboß oder Schulaufsichtsbeamter – sobald jemand weiß, wann man "ss" und wann man "ß" schreibt und sobald man den Gebrauch des Dativ–"m" einigermaßen beherrscht, hält man sich in dieser Materie für

kompetent und erkennt den bisweilen ungeheuren Dilettantismus nicht, den man mit seinen unreflektierten Äußerungen über Rechtschreibung verbreitet – und das zu Lasten der Lehrer und Schüler.

- Ein Element dieses Dilettantismus ist die Meinung, daß man durch "Strenge" eine bessere RS-Leistung in der Schule erzielen kann. Das kann sich dann bis in die Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe hinein auswirken, bis hin zur gefährlichen Forderung, ein erfolgreicher Schulabschluß müsse an eine positive RS-Beurteilung gebunden sein. In einer solchen Forderung wird indirekt auch der massive gesellschaftliche Herrschaftscharakter solcher Meinungen und Haltungen faßbar: Mit Hilfe von solchen RS-Aussagen und RS-Postulaten kann man Schüler und später auch die große Zahl der arbeitenden Menschen klein halten, indem man sie auf ihre "Defizite" hinweist.
- Ein weiteres Element des Dilettantismus ist die Tatsache, daß durch die meinungsmäßige Aufblähung eines relativ unwichtigen Bereichs der sprachlichen Ausbildung die RS als die Sprache schlechthin erscheint: Die Beherrschung der RS wird von vielen schlechthin als Beherrschung der Sprache angesehen. Die wesentlichen Bereiche der sprachlichen Entwicklung des jungen Menschen, die ihn zu einer freien und souveränen Persönlichkeit bilden könnten – wie etwa Entwicklung und Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, kreativer und gleichermaßen systematischer Umgang mit der Sprache im schriftlichen und mündlichen Bereich – treten demgegenüber in den Hintergrund und sind vielen überhaupt nicht als Erziehungsgröße bewußt.
- Damit man den ungerechtfertigt überdimensionierten Rang der RS im öffentlichen Sprachbewußtsein erhalten kann, muß man sie ideologisieren. Und in der Tat sind Debatten über die Bedeutung der RS oder über den Umgang mit ihr in der Regel ideologische Auseinandersetzungen, in denen man auf starre und unversöhnliche Haltungen trifft; Vorschläge zu Änderungen und Verbesserungen werden da sofort als Versuch qualifiziert, die RS abzuschaffen und jedenfalls einen schweren Schlag gegen die "Sprachkultur" zu führen (vgl. Beitrag von R. Schrodt). Das Bekenntnis zur Dominanz der RS wird zum Glaubensakt, ihre Verfechter bedienen sich religiös besetzter Metaphern – wie etwa der "Sprachgwissenswurm" im – wie es heißt – liberalen Blatt "Die Presse", der vielleicht am deutlichsten zeigt, wiesehr die RS-Dominanz auf dem schlechten Gewissen, und nicht auf vernünftiger Überlegung und freier Auseinandersetzung aufbaut.
- Und den Deutschlehrern ist in diesem Rahmen die Rolle der Vollstrecker und Inquisitoren zugedacht, die die Schüler in der Schule immer wieder auf die RS-Folterbank strecken sollen, um sie zur RS-Raison zu bringen.

Und dies unter ungünstigen Voraussetzungen und Bedingungen: Für einen gezielten und sachgemäßen Umgang mit der RS fehlt ihnen die Ausbildung – auch ein Defizit unseres Ausbildungssystems –; die Unterrichtszeit ist für einen so komplexen Gegenstand wie den Deutschunterricht zu kurz, was besonders in den berufsbildenden Schulen fühlbar wird, in denen die Probleme mit der RS auch besonders im Vordergrund stehen. Und die Verpflichtung, die RS als Beurteilungsinstrument für schriftliche Arbeiten der Schüler heranzuziehen, führt zur unkontrollierten Vermischung mit anderen und anders strukturierten Ebenen der sprachlichen bzw. schriftlichen Produktion und natürlich zur Angst der Schüler vor der RS, was ihre produktiven sprachlichen Leistungen wieder beeinträchtigt. Eine geordnete, exakte und damit auch interessante und lustbetonte Beschäftigung mit der RS wird durch all das sehr erschwert.

In dieser Situation erscheint es notwendig, sich nüchtern und sachlich mit der RS und ihrem Stellenwert in der Sprache auseinanderzusetzen. Es geht darum, sie aus den Fängen derer zu befreien, die sie als Herrschaftsinstrument benutzen oder die zumindest einstweilen noch nicht bereit sind, erstarrte Haltungen durch produktive Auseinandersetzung mit dieser Sprachebene zu ersetzen. Ein Ziel muß es weiterhin sein, die RS aus dem schulischen Angstzusammenhang zu lösen, sie in ihren speziellen Eigenschaften und Merkmalen zu erfassen und zu lernen, mit diesem interessanten Instrument sprachlicher Gestaltung umzugehen. Vor einem Instrument hat man dann keine Angst mehr, wenn man es beherrscht, aber auch schon vorher, wenn man den Weg zu diesem Ziel hin sieht und wenn auf diesem Weg keine Gefahren lauern. Es ist die Intention dieses Beitrags, Hinweise auf diesen Weg zu geben. Diese Schritte folgen dabei aufeinander:

2. Einige Thesen zur RS – als Gegenpol zu landläufigen Meinungen und Praktiken
3. Ein Vorschlag für allgemeine methodische Schritte zum Aufbau von RS-Fertigkeit
4. Konkrete methodische Hinweise zur Realisierung dieser Schritte
5. Basismaterialien für den RS-Unterricht
6. Arbeits- und Übungshinweise
7. Lehr- und Lernhilfen für Lehrer und Schüler

2. Thesen zur Rechtschreibung

1) Die Entwicklung der RS-Fertigkeit ist nur ein Teilbereich der sprachlichen Ausbildung der Schüler. Es gibt wichtigere Bereiche des Deutschunterrichts – wie z.B. Ausbildung der Gesprächsfähigkeit, Verfassen von Texten, Auseinandersetzung mit Literatur und Medien –, denen die Arbeit an der RS nicht unnötig viel Platz wegnehmen darf.
2) Die RS ist eine wichtige Grundlage für die schriftliche Verständigung im beruflichen, halböffentlichen und öffentlichen Bereich. Ihre Beherrschung gilt daher als Qualitätsnachweis und ist in vielen Fällen die Voraussetzung für Berufschancen. Darüber hinaus wird sie in der allgemeinen Öffentlichkeit immer wieder zur Beurteilung der Persönlichkeit von Menschen herangezogen, insbesondere in abwertender Form bei mangelhafter Beherrschung. Es ist daher eine notwendige Aufgabe des Deutschunterrichts, den Schülern eine ausreichende Beherrschung der RS zu vermitteln.
3) Die Beurteilung der Persönlichkeit von Menschen aufgrund ihrer RS-Kenntnisse ist eine defizitäre und inhumane gesellschaftliche Praxis, die zudem durch die ausgelösten Ängste ein freies Verhältnis zur RS und damit Fortschritte in der RS-Kompetenz behindert. Die Lehrer sollten daher diese Problematik ausführlich und kritisch mit den Schülern besprechen.
4) Die Deutschlehrer haben für ihren Gegenstand zuwenig Unterrichtszeit zur Verfügung, um alle Bereiche umfassend und ausreichend zu bearbeiten. Dies gilt auch für die RS. Es besteht daher die Notwendigkeit, RS-Programme zu entwickeln, die die Schüler in die Lage versetzen, durch entsprechende Übungen und Arbeitsformen selbständig an ihrer RS-Kompetenz weiterzuarbeiten. Dies entspricht auch dem Auftrag der modernen Schule, die nicht einfach nur Wissen vermitteln, sondern die Schüler zu selbständigen Denkprozessen und Arbeitsformen befähigen soll.
5) Die Rechtschreibung (Orthographie) ist ein System für sich: ein System von festgelegten Normen, wie deutsche Wörter und Sätze geschrieben werden sollen. Die RS hat daher mit der sprachlichen und inhaltlichen Qualität von Texten nichts zu tun. Es ist daher potentiell möglich – und kommt auch immer wieder vor –, daß fehlerlose Schülertexte inhaltlich und sprachlich von geringer Qualität sind, und daß umgekehrt fehlerhafte Texte sprachlich und inhaltlich gelungen sind. Die Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der RS sind ganz andere als etwa die schriftlicher Texte von Schülern oder Strukturen der Auseinandersetzung mit Literatur. Die Beschäftigung mit RS als einer Systemebene der Sprache hat daher losgelöst von den anderen Ebenen zu erfolgen, damit eine exakte Arbeit und klare Einsichten in dieses System gewonnen werden können. Insbesondere muß sie von den Nachbarbereichen der Grammatik- und Wortschatzarbeit

abgehoben und differenziert werden, was natürlich gegenseitige Bezüge, die ja vorhanden sind, nicht ausschließt.

6) Aufgrund der Sonderstellung der RS als eigenes für sich stehendes Strukturen-, Regel- und Normensystem ist es sachlich nicht gerechtfertigt und daher auch nicht statthaft, die Beurteilung schriftlicher Schüleräußerungen und ihrer inhaltlichen und sprachlichen Qualität auch nur zum Teil von der Rechtschreibung abhängig zu machen. Schülertexte sind also für sich als mehr oder weniger gelungene sprachliche Umsetzungen von Gedanken zu beurteilen. Ebenso ist die RS für sich zu bearbeiten und zu beurteilen, wie dies ja z.B. noch in den 50er Jahren allgemein üblich war. Eine Vermischung, besser gesagt "Vermanschung" zweier grundverschiedener Sprach- und Beurteilungsebenen in einer Note bewirkt Unsicherheit, vernebelt den klaren Blick für die Strukturen auf beiden Ebenen und verhindert so wirkliche Fortschritte – sowohl was die Fähigkeit zur Textproduktion, als auch was die RS-Kompetenz betrifft.
7) Das strikte Normendenken im Bereich der RS ist abzubauen und zu relativieren. Wir müssen uns vor Augen halten, daß die derzeit geltenden Normen erst in den letzten hundert Jahren als festes Regelsystem herausgebildet worden sind und daß sie durch die ständige Weiterentwicklung des Sprachgebrauchs immer wieder in Details verändert werden. Sollte beispielsweise eine Orthographiereform realisiert werden, werden die Schüler in Hinkunft für das, was für sie jetzt noch als "richtig" gilt, bestraft werden.
8) An die Stelle des einengenden Normendenkens sollte ein offenes Strukturdenken treten, daß die RS als ein sinnvolles System zur Visualisierung der Sprache in der Schrift versteht, mit dem man sich anregend und fruchtbar auseinandersetzen kann. Ein grundlegender Schritt auf dieses Ziel hin ist eine positive Einstellung zu den Fehlern. Es gibt kein (Sprach)lernen ohne Fehler – Fehler sind notwendige und fruchtbare Ingredienzien jedes Lernprozesses. Sie müssen nur fruchtbar gemacht werden: Sie sind nicht das Auszumerzende, sie sind viemehr das Interessante, das ich gemacht habe und an dem ich arbeiten muß. Ein positiver, nicht mit Angst besetzter Fehlerbegriff ist dementsprechend die Grundvoraussetzung für den produktiven Umgang mit der RS und für die Entwicklung effektiver RS-Programme.
9) Eine wichtige Voraussetzung für einen positiven Umgang mit der RS ist die Unterscheidung und Trennung von Fehlermarkierung und Fehlerbeurteilung. Erste Aufgabe des Lehrers ist es in diesem Bereich, dem Schüler anzuzeigen, wo er etwas nicht korrekt verschriftlicht hat. Dieser notwendige Akt muß keineswegs mit einem Beurteilungsakt verbunden sein. Gerade durch eine solche Trennung ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten des spielerischen und interessegeleiteten Umgangs mit der Fehlermarkierung, mit dem eigenen Fehlerprofil, mit Arbeits- und Übungsformen.

10) Eine Voraussetzung für den Aufbau effektiver Übungs- und Spielprogramme ist die Kenntnis von Fehlerursachen, von denen her Arbeits- und Spielformen entwickelt werden müssen.
11) Wie schon gesagt, soll die RS für sich beurteilt und daher auch benotet werden – und nicht im Verbund mit anderen Sprachebenen. Der Einfluß der RS-Note auf die Gesamtnote in Deutsch darf jedoch wegen der relativen Unwichtigkeit dieses Bereichs im Rahmen der Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten nur gering sein. Dazu kommt, daß die relative Unwichtigkeit der RS-Note hilft, Schreibängste bei den Schülern abzubauen, was sich sowohl auf die Qualität ihrer schriftlichen Produktionen, als auch auf ihr Interesse an RS positiv auswirken kann.
12) Diese Voraussetzungen können dem Lehrer eine geeignete Basis bieten, um gemeinsam mit den Schülern klare, einfache und systematische Informations- und Übungsprogramme zur RS zu entwickeln, die auch in spielerischen, auf jeden Fall aber in interessegeleiteten Formen durchgeführt werden können und die darauf zielen, die Schüler allmählich in die Lage zu versetzen, in ihrem eigenen Interesse selbständig an der Entwicklung ihrer RS-Kompetenz weiterzuarbeiten.

3. Schritte der Planung

Bevor von methodischen Schritten im Unterricht die Rede ist, ist kurz auf die ihnen vorangehende und zugrundeliegende Planung einzugehen. Ausgangspunkt der Planung müssen die Probleme sein, vor die sich Schüler beim Schreiben gestellt sehen. Dabei sind zwei grundlegende Situationen zu unterscheiden:

a) Der Aufbau der RS-Fertigkeit im Zusammenhang mit der Entwicklung der graphischen Schreibfertigkeit auf der Grundstufe.
b) Die Bearbeitung der Fehler, die von Schülern mit bereits ausgebildeter Schreibfertigkeit gemacht werden.

In diesem Beitrag geht es vor allem um den zweiten Bereich, der von der letzten Phase der Grundstufe an und dann auf der Mittel- und Oberstufe von Belang ist. Die Ausrichtung auf die Schreibrealität der Schüler legt eine empirisch – rational – handlungsorientierte Planungsfolge nahe: Auf der Basis eines vorliegenden RS-Befundes (DIAGNOSE) werden die Fehler auf ihre Qualität hin untersucht und klassifiziert (ANALYSE); auf der Grundlage von Diagnose und Analyse werden Handlungsformen für den Unterricht entwickelt bzw. ausgewählt, die zur Bearbeitung der

Fehler und zum weiteren Ausbau der RS-Kompetenz eingesetzt werden (THERAPIE). Die wichtigsten Gesichtspunkte zur Gestaltung dieser drei Schritte sollen kurz angeführt werden.

A) DIAGNOSE

- Grundlage der Diagnose sind die Fehler, die von den Schülern gemacht werden.
- Als weitere vorbereitende Grundlage können Fehlerlisten verwendet werden, die aufgrund langjähriger Erfahrungen zusammengestellt worden sind und die z.T. auch mit Angaben zur Häufigkeit des Auftretens von Fehlern versehen sind (vgl. z.B. MENZEL 1985 – siehe Literaturverzeichnis).
- Die Fehler sollen auf der Basis eines analytischen Fehlerkonzepts genau, verständlich und nach Möglichkeit differenziert nach den allgemeinen Fehlerbereichen markiert werden.
- Die Diagnose eines geschriebenen Textes und die Fehlermarkierung kann vom Lehrer auch an die Schüler delegiert werden (Fehlersuche), um sie zur empirischen Untersuchung von Fehlern anzuregen.

B) ANALYSE

- Als Grundlage für die analytische Ordnung und qualitative Bewertung von Fehlern brauchen Lehrer und Schüler eine systematische Darstellung der Fehlerbereiche und eine einfache und klare Übersicht über die Fehlerursachen.
- Auf dieser Grundlage können die einzelnen Fehler den entsprechenden Bereichen zugeordnet, definiert und klassifiziert werden.
- Aus der Zuordnung, Definition und Klassifikation ergibt sich gleichzeitig ein quanititatives Bild, welche Fehler häufiger, welche weniger häufig vorkommen, welche Fehlerursachen mehr oder weniger zugrunde liegen; daraus ergeben sich für den Lehrer Schwerpunktsetzungen für die RS-Arbeit im Unterricht.
- Bei großer Fehlerhäufigkeit in schriftlichen Schülertexten sollte man für die analytische Arbeit und für die anschließende Therapie häufig vorkommende und wichtige Fehlergruppen auswählen und andere Fehlergruppen – schon bei der Markierung – vernachlässigen; ihre Behandlung kann zu einem anderen Zeitpunkt eigens erfolgen. Die Angst, die Fehler könnten sich auf diese Weise einschleifen, ist unnötig, wenn man die Schüler über die Vorgangsweise und ihre programmatische Zielsetzung informiert.
- Ebenso sollte der Lehrer immer wieder die Schüler nicht nur mit den Fehlern bzw. Fehlertypen, sondern auch mit den möglichen Fehlerursachen konfrontieren, um ihnen Impulse zur eigenständigen Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Fehlerprofil und seinen Wurzeln zu geben.

C) THERAPIE

- Im umfassenden Sinn besteht die Therapie aus einer systematisch aufgebauten und in geordneten Sequenzen angelegte Folge von Unterrichtsaktivitäten, die im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.
- Als Grundlage für diese Aktivitäten bedarf es eines Überblicks über geeignete Übungsformen und Maßnahmen, die zu ihrer Realisierung notwendig sind.
- Diese Übungen und Maßnahmen können zu systematisch aufgebauten RS-Programmen zusammengestellt werden. Anregungen dazu werden in den Abschnitten 4 – 6 gegeben. Solche Programme sollten flexibel gestaltet sein, sodaß die Lehrer die Möglichkeit haben, sie an die jeweilige Situation in einer Schülergruppe anzupassen.
- Die Aktivitäten und Programme sollten schließlich darauf zielen, daß die Schüler lernen, die verschiedenen Maßnahmen und Übungsformen auch außerhalb der Schule selbständig dazu einzusetzen, um ihre RS-Kompetenz ständig zu pflegen und zu verbessern.

4. Methodische Schritte im Unterricht

Wie schon oben weiter festgestellt, kann ein effektiver RS-Unterricht nicht in ein und derselben Unterrichtsform gestaltet werden; er bedarf vielmehr verschiedener Formen und methodischer Zugänge, die in einer überlegten Anordnung aufeinander folgen sollen. Erst die methodische Komplexität ermöglicht es, daß die einzelnen Aktivitäten in diesem übergeordneten Planungsrahmen ausreichend wirksam werden. Daher soll hier auch ein Vorschlag für eine solche Sequenz gemacht werden, die natürlich nicht nur in dieser Folge durchgeführt, sondern auch variiert werden kann. Die einzelnen Schritte müssen auch nicht unmittelbar hintereinander – etwa in einer Stunde, was auch zeitlich gar nicht möglich wäre – folgen, sondern können in lockerer Folge auf verschiedene Stunden aufgeteilt werden, allerdings mit nicht zu großen Abständen, damit die Kontinuität in der Erinnerung der Schüler erhalten bleibt. Die Abfolge der verschiedenen Aktivitäten bzw. Phasen der Auseinandersetzung mit einem RS-Phänomen soll zunächst an einem Beispiel dargestellt werden:

1. *Informationsphase:* Wir suchen aus einem Text alle Wörter heraus, die ein "ss" oder "ß" enthalten.
2. *Analytische Reflexionsphase:* Wir versuchen anhand der gefundenen Wörter herauszufinden, in welchen Fällen "ss" und in welchen "ß"

steht. Dann versuchen wir, das Ergebnis unserer Analyse zu formulieren und in eine Regel zu fassen.

3. *Speicherphase:* Wir schreiben nun die Regel und eine übersichtliche Tabelle mit Beispielwörtern in unser RS-Heft.
4. *Spezielle Übungsphase:* Wir machen spezielle Übungen zum Thema: "ss" oder "ß"?
5. *Schriftliche Produktionsphase:* Wir schreiben einen Text über einen bestimmten Inhalt, in dem wir auch mehrere Wörter mit "ss" oder "ß" brauchen.
6. *Phase der Eigenarbeit:* Wir beschäftigen uns nach dem Vorbild der Aktivitäten in der Schule auch selbst mit dem Problem, wenn wir damit konfrontiert sind.

Nach dieser exemplarischen und idealtypischen Darstellung der verschiedenen Phasen des RS-Unterrichts nun ein kurzer Überblick, was in den einzelnen Phasen alles gemacht werden kann.

1. Informationsphase (Was sollen wir wissen?)

Eine wichtige Aktivität in dieser Phase ist die Sammeltätigkeit, die sich auf verschiedene Bereiche erstrecken kann:

- Welche Fehler mache ich/machen wir?
- Welche Fehler kommen bei mir/bei uns häufig oder immer wieder vor?
- Welche Wörter, die mit .... (z.B. mit langem "a"; mit "k" im Inlaut oder am Wortende) gesprochen werden, kennen wir? Welche möglichen Schreibweisen gibt es dafür?
- Welche Satzzeichen kommen in diesem Text vor? Welche Funktion erfüllen sie?

All das soll man die Schüler selbst machen lassen, damit sie sich an den empirisch-analytischen Zugang zur schriftlichen Wortgestalt gewöhnen. Der Lehrer soll nur dort selbst informieren, wo die Schüler nicht selbst imstande sind, sich Informationen zu beschaffen bzw. zu erarbeiten, und sich im übrigen auf die Organisation der Sammeltätigkeit und auf die Ordnung des gesammelten Materials beschränken.

2. Analytische Reflexionsphase (Was können wir selbst herausfinden?)

In dieser Phase geht es darum, bei den Schülern auf der Basis von Sprachbeobachtung Denkprozesse auszulösen, mit deren Hilfe sie selbst Strukturmerkmale und Regularitäten erkennen können:

- Welche Gesetzmäßigkeit kann ich am vorliegenden Sprachmaterial erkennen? Wie kann ich diese Gesetzmäßigkeit definieren und formulieren? (z.B. Adjektiv mit kleinem und mit großem Anfangsbuchstaben)
- Welche Regel kann ich erkennen? (z.B. Differenzierung "ss" und "ß").

3. Speicherphase

Das in der 1. und 2. Phase Gelernte soll von den Schülern nun auch irgendwo gespeichert werden, damit es zum Nachschauen jederzeit zur Verfügung steht. Die Schüler sollen daher angeregt werden, ein RS-Heft zu führen, in das sie alle interessanten Informationen schreiben können. Sie sollten auch ein Heft führen, in das sie ihre eigenen Fehler eintragen können. Diese Hefte sollen nach einer Systematik, die vom Lehrer vorgegeben wird, geordnet sein.
Die jeweils neuen Informationen werden daher nicht beliebig, sondern an jenen Stellen eingetragen, an die sie gehören. Anregungen zu einem möglichen Aufbau einer solchen Systematik bietet der nächste Abschnitt. Diese Hefte sollten den Schülern jederzeit, wenn sie etwas zu schreiben haben, – und das heißt auch bei Schularbeiten – zur Verfügung stehen, damit sie das Abrufen gespeicherter Informationen, die sie brauchen, also das Nachschlagen lernen und sich daran gewöhnen. – Dasselbe gilt übrigens auch von Wörterbüchern, die einen bereits feststehenden Speicher darstellen.

4. Spezielle Übungsphase

Für diese Phase soll der Lehrer Übungsformen und Übungsfolgen zu speziellen RS-Phänomenen, mit denen sich die Schüler bereits beschäftigt haben, anbieten. Einige Hinweise zur Gestaltung solcher Übungen:
- Eine Übung darf nichts enthalten, was nicht mit den Schülern bereits erarbeitet worden ist bzw. was als bereits Gelerntes bei ihnen vorausgesetzt werden kann. Hat der Lehrer das Gefühl, daß die entsprechenden Informationen bei den Schülern noch nicht ausreichend gefestigt sind, sollte er vor entsprechenden Übungen eine Wiederholungsphase einschieben.
- Gegenstand einer speziellen Übung ist zunächst ausschließlich das RS-Phänomen, das dafür ausgewählt worden ist. D.h. die Markierung und die Bewertung der Fehlerzahl sollte sich auf jene Fehler beschränken, die mit diesem Phänomen zu tun haben. Der Vorteil dieser vorgangsweise ist, daß sich die Schüler auf dieses Phänomen konzentrieren können, was zum Erkenntnisgewinn und zur Festigung des Wissens und Könnens beiträgt.

Andere Fehlertypen, die in solchen Arbeiten auch vorkommen, sollten außerhalb dieser Übung eigens im nachhinein bearbeitet werden – und wieder in dieser spezialisierten Form.

- Wenn der Lehrer den Eindruck hat, daß die Schüler die Einzelphänomene innerhalb eines RS-Bereich schon ausreichend beherrschen, kann er durchaus komplexere Übungsinhalte zusammenstellen (also z.B.: Zuerst Übungen zur Differenzierung "ss" und "ß"; anschließend Übungen zur Differenzierung "ss", "ß" und "s"; schließlich zur Differenzierung "ss","ß","z","c"). In weiterer Folge kann er auch verschiedene RS-Bereiche in einer Übung miteinander kombinieren (z.B. s-Schreibung mit der Groß-/Klein-Schreibung).

5. Schriftliche Produktionsphase

In dieser Phase geht es nicht mehr primär um die RS, sondern um die schriftliche Darstellung von Inhalten. Trotzdem kann man auch hier Aufgabenstellungen wählen, in denen auch der RS-Aspekt im Vordergrund steht. Man erarbeitet z.B. zu einem Sach- bzw. Fachbereich den dazugehörigen Wortschatz auch unter dem Gesichtspunkt der richtigen Schreibung. In einem Text, den die Schüler dazu schreiben, sollen sie nun zeigen, daß sie nicht nur den Inhalt mit Hilfe der gelernten Wörter sachgemäß gestalten können, sondern daß sie diese Wörter auch richtig schreiben.
Wichtig dabei ist, daß die Bewertung des Inhalts und die der RS – wie schon oben weiter ausgeführt – getrennt und unabhängig voneinander durchgeführt wird. Solche Formen komplexer Textproduktion sollten immer wieder am Ende von spezialisierten Übungssequenzen stehen, damit die Schüler allmählich lernen, RS-Phänomene auch dann zu bewältigen, wenn sie sich nicht ausschließlich auf ein Phänomen konzentrieren können.

6. Phase der Eigenarbeit

Und schließlich soll der Lehrer den Schülern auch Impulse und Anregungen geben, wie sie mit dem, was sie in der Schule gelernt haben – und damit ist keineswegs nur die RS als solche, sondern im besonderen auch der Umgang mit ihr gemeint –, selbständig weiterführen können. Vor allem geht es um Aktivitäten zu folgenden Fragen bzw. Problembereichen:

o Wor finde ich die nötigen Informationen, wenn ich etwas nachschlagen will? (Eigenes RS-Heft, Wörterbuch und andere RS-Hilfsmittel).

- o Wie kann ich beim Nachschlagen vorgehen? (Techniken des Nachschlagens und der Informationsentnahme)
- o Welche Möglichkeiten habe ich, um selbst an meinen RS-Schwächen zu arbeiten?
- o Wie finde ich Übungsprogramme bzw. Grundlagen dafür? (Hinweise auf RS-Übungshefte und Wörtersammlungen, die nach RS-Gesichtspunkten angeordnet sind, vgl. das Literaturverzeichnis). Einige Hinweise, die auch an die Schüler weitergegeben werden können, finden sich im nächsten Abschnitt.

5. Grundlagenmaterial für die Übungsgestaltung

Überblick

Die Bereitstellung von systematisch geordnetem Grundlagenmaterial ist die Voraussetzung für die individuelle Zusammenstellung von Übungsprogrammen. Das ist am Beginn sicher etwas arbeitsaufwendig, lohnt sich aber im Lauf der Zeit, wenn sich mehr und mehr Material und im Zusammenhang damit immer mehr konkrete RS-Übungen angesammelt haben. Dabei geht es um folgende Materialbereiche:

a) *ÜBUNGSINHALTE:* Was soll geübt werden? Systematik der verschiedenen RS-Bereiche.
b) *ÜBUNGSVERFAHREN:* Welche Fehlerursachen liegen einem bestimmten Übungsinhalt zugrunde? Welche Fertigkeit soll also trainiert und welches Verfahren soll angewendet werden?
c) *ÜBUNGSFORMEN:* Welche Übungsformen können im Rahmen der verschiedenen Übungsverfahren eingesetzt werden?

Das sind die Grundfragen für die Zusammenstellung geeigneter Übungsprogramme. Im folgenden soll ein kurzer systematischer Überblick über die drei Bereiche gegeben werden.

A) ÜBUNGSINHALTE

R e c h t s c h r e i b b e r e i c h e

1. Schreibung der Wörter (Laute – Buchstaben)
1.1 Einfache Vokale (kurze – lange Vokale, Umlaute)
1.2 Diphthonge
1.3 Konsonanten
1.4 Namen
1.5 Fremdwörter

2. Groß- und Kleinschreibung
2.1 Substantive
2.2 Substantivisch gebrauchte Wörter
2.3 Satzanfang
2.4 Überschriften, Namen, Anrede

3. Flexion
3.1 Deklinationsendungen
3.2 Verbformen

4. Zusammen- und Getrennt-Schreibung
4.1 Verb als Grundwort
4.2 Partizip/Adjektiv als Grundwort
4.3 Wendungen mit Adverbien/Präpositionen/Konjunktionen
4.4 Bindestrich

5. Silbentrennung
5.1 Einfache und abgeleitete Wörter
5.2 Zusammengesetzte Wörter

6 Zeichensetzung
6.1 Zeichen zur Wortkonstruktion (Apostroph, Bindestrich)
6.2 Zeichen zur Satzkonstruktion (Punkt, Komma, Strichpunkt etc.)
6.3 Zeichen zur inhaltlichen Textkonstruktion (Anführungszeichen etc.)

Hier ist nicht der Platz, die einzelnen Bereiche inhaltlich detailliert aufzuschlüsseln; Material dazu findet sich in einschlägigen Sammlungen (siehe Literaturverzeichnis). Diese Systematik soll jedoch dem Lehrer auch dazu dienen, die Fehler, mit denen er konfrontiert ist, entsprechend einzuordnen und auf dieser Basis gezielte Informationen zu geben und Übungen anzubieten.

B) ÜBUNGSVERFAHREN

Fehlerursachen und Verfahren

1) Dem Schüler fehlt das visuelle Bild von einem Wort; oder er ist mit mehreren gleich oder ähnlich klingenden Wörtern konfrontiert, die sich lediglich durch die Schreibung unterscheiden (Wal – Wahl – Mal – Mahl – Aal – kahl – schmal etc.). Hier geht es darum, daß das visuelle Bild von Wörtern eingeprägt wird. Dafür bieten sich visuelle Verfahren an.
2) Viele Fehler entstehen durch undeutliche bzw. flüchtige Aussprache, wie sie für die Umgangssprache typisch sind, so etwa die bekannte Ersetzung des Dativ-"m" durch "n" und andere Flexionsfehler. Die Grundlage für die Bearbeitung dieses Fehlertypus ist die deutliche und artikulierte Aussprache; hier müssen also auditive Verfahren eingesetzt werden.
3) Andere Fehler entstehen durch die falsche schriftliche Umsetzung von gehörten Lauten, so etwa bei Verben, die den Stammlaut "a" in der 2. und 3. Person

Singular zu "ä" umlauten (er fehrt, er hengt etc.). Durch Herleitung der gehörten Form (auditiver Teil) vom ursprünglichen Wortstamm (visueller Teil) kann dieser Fehlertypus bearbeitet werden, also durch ein auditiv-visuelles Ableitungsverfahren.

4) Eine weitere Fehlergruppe ergibt sich aus der unzureichenden Sprachbildung von Schülern: Es werden z.B. falsche Verbformen im Präteritum gebildet, ebenso falsche Flexionsformen (z.B. Pluralformen von Substantiven); oder es gibt größere Unsicherheiten im Bereich der Zusammen- und Getrenntschreibung. Es handelt sich dabei eigentlich nicht um RS-Fehler, sondern um grammatische Fehler. Sie können durch grammatische Verfahren bearbeitet werden.
5) Viele Fehler passieren bei Wörtern, die den Schülern nur ansatzweise und nur in ihrem akustischen Klangbild bekannt sind, weil die Wörter im Sprachgebrauch der Schüler nicht so häufig vorkommen. Sie können im Grunde nur dadurch vermieden werden, daß die Schüler lernen, bei Wörtern, deren Schreibung sie nicht kennen oder bei deren Schreibung sie unsicher sind, nachzuschlagen. Hier geht es also um lexikalische Verfahren.
6) Und schließlich gibt es jene Fehler, die aufgrund mangelnder Regelkenntnisse gemacht werden. Sie finden sich vor allem im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Auf sie können Regelverfahren angewendet werden.

Der Lehrer soll also nicht nur die Fehler, Fehlertypen und Fehlerbereiche feststellen, sondern auch, auf welche Ursachen die einzelnen Fehlertypen (vorrangig) zurückgehen. Davon ausgehend kann er die geeigneten Verfahren zum Umgang mit diesen Fehlern auswählen.

C) ÜBUNGSFORMEN

Für den Bereich der RS gibt es eine nicht unbeträchtliche Vielfalt von Übungsformen, die bisher weitgehend ungenutzt geblieben ist. Die dominante Form der RS-Übung ist in vielen Fällen immer noch das Diktat, dessen beschränkte Effektivität wohl schon durch die bisher aufgelisteten Möglichkeiten offenbar geworden ist. Das Diktat kann dementsprechend nur eine unter relativ vielen Maßnahmen zur Ausbildung von RS-Kompetenz sein, und auch nur dann, wenn es zumindest teilweise aus dem verhängnisvollen Beurteilungs- und Benotungszusammenhang herausgelöst und sinnvoll als auditives Verfahren zur Selbstkontrolle der Schüler eingesetzt wird (vgl. Beitrag von H. Schrodt). Die Beschränkung der RS-Übung auf das Diktat und dann zusätzlich auf das Diktat als Benotungsgrundlage bringt eine Verarmung der RS-Erziehung mit sich, die letztlich Fortschritte und Erfolge im Unterricht weitgehend verhindert. Daher ist es so wichtig, daß die Lehrer einen Überblick über die verschiedenen Aktivitäten und Übungsmöglichkeiten im Bereich der RS gewinnen.

Konkrete Übungsformen sollen nicht an dieser Stelle, sondern im nächsten Abschnitt – geordnet nach den verschiedenen Verfahren – kurz dargestellt werden. Hier sollen nur einige allgemeine Differenzierungen von Übungsstrukturen angeführt werden, die zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Übungsverfahren und Übungsform beitragen sollen. Man kann folgende grundlegende Übungswege unterscheiden:

a) Rezeptiv-analytische Wege (z.B. Lesen, Fehlersuchen etc.) und produktiv-schreibmotorische Wege (z.B. Schreiben, Wörter sammeln etc.).
b) Schriftliche und mündliche Wege.

Die beiden Kriterienbereiche überschneiden einander natürlich; sie überlappen sich in den vier grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten:

Sprechen	– mündlich/produktiv
Hören	– mündlich/rezeptiv
Schreiben	– schriftlich/produktiv
Lesen	– schriftlich/rezeptiv.

Die Reflexion dieser Kriterien kann sicherstellen, daß im RS-Unterricht – das gilt natürlich nicht nur für diesen – die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler gleichmäßig angeregt und gefördert werden.

6. Übungsvorschläge

Zu den einzelnen Verfahren werden nun jeweils einige Übungsvorschläge gegeben. Dazu werden exemplarisch zu jedem Verfahren einige inhaltliche RS-Bereiche angegeben, die im Rahmen dieses Verfahrens bearbeitet und geübt werden können. Das bedeutet jedoch nicht, daß auf diese Bereiche nicht auch andere Verfahren angewendet werden können. Die folgende Aufstellung soll dementsprechend auch Anregungen für den Lehrer geben, selbst solche Zuordnungen und sich daraus ergebende Übungstypen und Übungen zusammenzustellen.

1) *Visuelle Verfahren*

Einige RS-Bereiche:
- Schreibung langer Vokale
- Schreibung von Diphthongen
- Schreibung von Konsonanten

a) In einem Text gibt es einige Wörter mit einem "Eu"-Laut (äu - eu – oi – oy). Wir schreiben sie heraus und ordnen sie nach ihrer Schreibung in eine einfache Tabelle.

b) In einem Text gibt es mehrere Verstöße gegen die Schreibung des "i"-Lautes (i – ie – ih – ieh). Wir suchen sie und schreiben die Lösungen in eine Tabelle. Achtung: Einige Wörter mit dem "i"-Laut sind auch richtig geschrieben!

c) Wir haben ein Diktat geschrieben, in dem es um die Schreibung langer Vokale ging (a – aa – ah / e – ee – eh / i – ie – ie – ieh / o – oo – oh / u – uh – ou). Die Banknachbarn tauschen nun ihre Arbeiten aus und kontrollieren gegenseitig ihre Texte. Gebt bitte die Fehler an, wir schreiben die richtigen Formen in einen Raster an die Tafel.

d) Wir lesen einen kurzen Sach- bzw. Fachtext und schreiben die Wörter heraus, die speziell zu diesem Sach– oder Fachbereich gehören. Wir beschäftigen uns zuerst mit der Bedeutung der Wörter. Dann unterstreicht jeder die Wörter, mit denen er bisher nicht oder nur selten zu tun gehabt und bei denen er Schreibunsicherheit vermutet. Wir besprechen gemeinsam, wo die Schreibschwierigkeiten liegen können und welche schreibverwandten oder im Schriftbild ähnliche Wörter es gibt (z.B. kommt das Wort "Hypothenuse" vor: Welche anderen Wörter mit dem Präfix "hypo-" kennt ihr?) – Hier verbindet sich RS-Arbeit mit Wortschatzarbeit.

e) Wir haben hier einen Lückentext, in dem alle "e"-Laute ausgelassen sind (e – ee – eh – ä – äh – ae). Schreibt die richtigen Buchstaben in die Lücken. – Wir sprechen nun die einzelnen Wörter durch. Korrigiert eure Fehler selbst und schreibt die entsprechenden Wörter in euer Fehlerheft auf die entsprechende Seite.

f) Wir haben im Lesebuch einen Text gelesen. Unterstreicht alle Wörter oder schreibt sie heraus, von denen ihr glaubt, daß ihr, wenn ihr sie gebrauchen wollt, vielleicht nicht richtig schreibt. Anschließend besprechen wir gemeinsam durch, in welchem Bereich die Schwierigkeiten liegen können.

2) *Auditive Verfahren*

Einige RS-Bereiche:
- Flexionsendungen
- Doppelkonsonanten
- Komma

a) Ich diktiere euch jetzt einige zusammengesetzte Sätze. Ihr sollt die Beistriche an die richtige Stelle setzen. Achtet darauf, wo ich beim Sprechen eine Pause mache.

b) Einige von euch bekommen auf einem Blatt mehrere zusammengesetzte Sätze, aber ohne Beistriche. Setzt zuerst die Beistriche ein. Dann liest jeder seinen Text vor, und zwar so, daß auch die anderen hören, an welcher Stelle die Beistriche stehen.

c) Sucht euch selbst einen Text, in dem öfter die Endungen "-en" und "-em" bei Substantiven, Adjektiven, Artikeln und Pronomina vorkommen. Lest

eure Texte nächste Stunde vor und achtet vor allem auf eine deutliche Aussprache dieser Endungen. Wer Lust hat, kann auch Fehler einbauen, die von den anderen gehört bzw. gefunden werden müssen.

3) *Auditiv-visuelle Verfahren*

a) Ich lese euch jetzt einen Text vor, in dem mehrmals die Endungen "-en" und "-em" vorkommen. Ich lese jedoch immer nur "en". Schreibt bitte den Text mit und setzt die richtigen Endungen ein. Wenn wir fertig sind, überprüft bitte die Endungen und unterstreicht sie. Dann besprechen wir den Text durch. Markiert eure eigenen Fehler deutlich und schreibt die Sätze mit den fehlerhaften Formen in euer Fehlerheft.

b) Jeder schreibt bis zum nächsten Mal drei Sätze, in denen einige Wörter mit den Lauten "m", "n" und "l" vorkommen, und zwar im Inlaut oder am Wortende, sowohl in der Einzelschreibung, als auch in der Verdoppelung. – In der nächsten Stunde lesen die einzelnen ihre Sätze vor und versuchen durch die Aussprache einen Hinweis auf die jeweilige Schreibung zu geben. Die anderen schreiben die Wörter mit diesen Lauten auf. Anschließend kontrollieren wir die Ergebnisse und schreiben die Wörter in eine geordnete Liste an die Tafel.

c) Ich lese euch einen kurzen Sach- bzw. Fachtext vor (Oder: Ihr hört jetzt auf Kassette einen kurzen Sach- bzw. Fachtext aus dem Radio). Hört zuerst nur zu. Beim zweiten Mal mache ich zwischen den Sätzen eine Pause, und ihr könnt jene Wörter aufschreiben, die ihr nicht oder nur oberflächlich kennt. Zuerst sprechen wir über die Bedeutung der Wörter, dann schauen wir uns die richtige Schreibung an.

4) *Grammatische Verfahren*

Einige RS-Bereiche:
- Verbformen
- Flexionsformen nach Präpositionen
- Zusammen- und Getrenntschreibung

a) Ich schreibe einige Verben im Infinitiv an die Tafel. Schreibt bitte das Imperfekt und das Partizip Perfekt daneben in euer Heft. Dann überprüfen wir die Formen. Schreibt alle jene Verben, bei denen ihr unsicher seid, mit allen drei Formen in euer Fehlerheft. Und jetzt versucht jeder mit jedem dieser Verben einen Satz zu bilden.

b) Ich schreibe euch einige Verbpaare an die Tafel (z.B. sein–gehen). Bildet nun mit diesen Paaren Sätze mit dem 2. Konjunktiv in der Gegenwart (z.B.: Wenn das Wetter schön wäre, würde ich in die Stadt gehen). Lest eure Sätze vor. Und jetzt setzen wir diese Sätze in die Vergangenheit: Wenn das Wetter schön gewesen wäre, wären wir in die Stadt gegangen.

c) Auf einem Blatt stehen jeweils 2 Wörter nebeneinander. Schreibt man sie getrennt oder zusammen? (z.B. stehen–bleiben, aufrecht–stehen). Wir schreiben uns die Beispiele dann in 2 Spalten nebeneinander ins RS-Heft zum Nachschlagen, da man in vielen Fällen weder durch die Betonung, noch durch eine Gesetzmäßigkeit erkennen kann, wie sie geschrieben werden.

5) *Lexikalische Verfahren*

Einige RS-Bereiche:
- Fremdwörter
- Namen
- Wörter mit komplizierter Schreibung
- Fachwörter

a) Wir suchen zu einem Sach- bzw. Fachbereich die speziellen Wörter, die wir brauchen, heraus und schreiben sie – entweder nach Wortarten oder in Wortfeldern geordnet – heraus. Diese Aufstellung dient uns beim Schreiben als Nachschlage-Glossar.

b) Wie wird dieses Wort geschrieben? Schauen wir im Wörterbuch oder in einem Lexikon (v.a. bei Eigennamen) nach.

c) Wir haben nun zu einem bestimmten Sach- bzw. Fachbereich die speziellen Wörter gesammelt. Ich diktiere euch nun einen Text, in dem mehrere dieser Wörter vorkommen. Anschließend kontrollieren wir diesen Text. Schreibt die Wörter, mit denen ihr noch Schwierigkeiten habt, in euer Fehlerheft.

6) *Regelverfahren*

Einige RS-Bereiche:
- Groß– und Kleinschreibung
- Silbentrennung
- Satzzeichen

a) In einem Text sind Lücken, die mit Nummern versehen sind. Darunter stehen bei diesen Nummern verschiedene Adjektive. Jedes Adjektiv ist an der Stelle, wo es hingehört, in der richtigen grammatischen Form und in der richtigen Schreibung (mit großem oder kleinem Anfangsbuchstaben) einzusetzen. Anschließend untersuchen wir gemeinsam an diesen Beispielen, nach welchen Regularitäten die Groß- bzw. Kleinschreibung funktioniert. Die erkennbaren Regeln schreiben wir, versehen mit Beispielen, ins RS-Heft.

b) In einem kurzen Text befinden sich mehrere zwei- und mehrsilbige Wörter. Die Stellen, an denen sie abgeteilt werden können, sollen durch Striche gekennzeichnet werden. Anhand dieser Beispiele versuchen wir gemeinsam, erkennbare Regeln zu formulieren, die dann auch ins RS-Heft geschrieben werden.

c) Wir haben drei grundlegende Beistrichregeln besprochen. Schreibt zu jeder Regel drei Beispiele auf.
d) Sucht zu den Beistrichregeln Beispiele aus Zeitungstexten.

Abschließend sollen zu diesen Übungsvorschlägen noch einige allgemeine Hinweise gegeben werden:

- Es können fast alle Übungsformen und Aktivitäten auch in spielerischer Form durchgeführt werden. Dafür gibt es verschiedene Spiel- und Kommunikationsformen in der Klasse, auf die hier nicht eingegangen werden soll, da sie allgemein methodischer Natur sind. Jedenfalls soll der RS-Unterricht – wie natürlich der Unterricht überhaupt – in einer anregenden, motivierenden Form gestaltet werden, der die natürliche Neugier der Schüler anspricht. Denn die Unlust an der RS hat nicht mit dieser selbst, sondern mit den Umgangsformen zu tun, denen man sie in der Schule unterwirft. Tatsächlich enthält sie viele interessante Elemente, die Kinder und Jugendliche spontan ansprechen: Sammeltätigkeit, Fehler suchen, Regeln ausfindig machen etc.
- Eine wichtige Rolle spielt die regelmäßige, geordnete und systematische Speicherarbeit, damit das Gelernte jederzeit auffindbar ist. Daher sollte jeder Schüler sowohl ein RS-Heft haben, in dem nach einem bestimmten System (vgl. oben die Systematik der RS-Bereiche) die nötigen Informationen in einfacher, klarer und visuell-graphischer Form – z.B. in entsprechenden Tabellen – enthalten sind. Außerdem sollte jeder Schüler ein Fehlerheft führen, in das er – ebenfalls nach einer systematischen Ordnung – "seine" speziellen Fehler einträgt. Beide Hefte sollten dem Schüler bei schriftlichen Produktionen, vor allem auch bei Schularbeiten, jederzeit zur Verfügung stehen. Dies entspricht der allgemeinen privaten und beruflichen Praxis, in der man auch nicht gezwungen wird, um jeden Preis etwas "auswendig" zu wissen, und es fördert das Interesse am eigenständigen Suchen und Bemühen um Richtigkeit und Korrektheit.
- Aus den verschiedenen Aktivitäts- und Übungsformen kann der Lehrer spezifische Programme für seine Schülergruppen zusammenstellen. Man kann dabei von einfachen zu schwierigeren Aufgaben, von Einzelphänomenen zu Phänomenkomplexen, von spezialisierten zu komplexen Aufgabenstellungen fortschreiten. Entsprechende Hinweise sind schon oben weiter gegeben worden.
- Das folgende Literaturverzeichnis beschränkt sich auf Hinweise auf praktische Hilfen für Lehrer und Schüler, da in diesem Band der "ide" ohnehin eine Bibliographie zur RS enthalten ist.

7. Lehr- und Lernhilfen

1. DIDAKTIK

Rechtschreibunterricht. Praxis Deutsch Heft 69. Seelze (Friedrich Verlag) 1985 (PD 69)

Wolfgang Menzel: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie "Aus Fehlern lernen". Beiheft zu Praxis Deutsch Heft 69. Seelze (Friedrich Verlag) 1985 (Menzel: RSU)

Wolfgang Menzel: Über das Üben – zum Beispiel: Rechtschreibung. In: Unterricht planen und vorbereiten. Praxis Deutsch Sonderheft 1982. Seelze (Friedrich Verlag) 1982 (PS SH 1982)

Zeichensetzung. Praxis Deutsch Heft 55. Seelze (Friedrich Verlag) 1982 (PD 55)

Fremdwörter – Fremde Wörter. Praxis Deutsch Heft 67. Seezle (Friedrich Verlag) 1984

Gerhard Bauer, Walter Rieder: Der Rechtschreibunterricht an der Schule der 10-15jährigen. Differenzieren – individualisieren – fördern. Innsbruck (Inn-Verlag) 1986

2. INFORMATION

Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. An zahlreichen Beispielen erläutert. Von Wolfgang Mentrup. Mannheim (Bibliogr. Institut) 1981 (2., neu bearb. u. erw. Aufl.), DUDEN-Taschenbuch Bd. 3

Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen. Mit umfangreicher Beispielsammlung: Von Dieter Berger. Mannheim (Bibliogr. Institut) 1982 (2., neu bearb. u. erw. Aufl.), DUDEN-Taschenbuch Bd 2

Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch. Von Lutz Götze und Ernest W.B. Hess-Lüttich. München (Lexikographisches Institut – Droemersche Verlagsanstalt) 1989

3. ÜBUNGEN

Übungen zur deutschen Rechtschreibung I. Die Schreibung schwieriger Laute. Von Helga und Jakob Ebner. Mannheim (Bibliogr. Institut) 1973. SCHÜLERDUDEN-Übungsbücher Bd. 3

Übungen zur deutschen Rechtschreibung II. Groß- und Kleinschreibung. Von Helga und Jakob Ebner. Mannheim (Bibliogr. Institut) 1973. SCHÜLERDUDEN-Übungsbücher Bd. 4

Übungen zur deutschen Rechtschreibung III. Die Zeichensetzung. Regeln und Texte. Von Heinrich Wolf. Mannheim (Bibliogr. Institut) 1980. SCHÜLERDUDEN-Übungsbücher Bd. 8

Robert Saxer, Institut für Germanistik, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt

Heidi Schrodt

Neue Kleider für alte Bekannte. Das Diktat.

Befragt man Erwachsene von etwa 30 Jahren aufwärts, was ihnen zum Stichwort "Diktat" einfällt, so ergibt sich fast ausnahmslos folgendes Bild: Das Diktat dient der Überprüfung (der Rechtschreibung), wobei der Prüfungscharakter keine unerhebliche Rolle spielt; ein – den SchülerInnen meist unbekannter – Text wird von der Lehrerin/dem Lehrer diktiert, daraufhin werden die Hefte abgesammelt, von der Lehrkraft korrigiert und – benotet oder unbenotet – den SchülerInnen wieder zurückgegeben. Ende.

Viel mehr fiel DeutschlehrerInnen meiner Generation (Jahrgang 1950) jahrelang dazu auch nicht ein, und so wurde allmählich das Diktat von sich als fortschrittlich verstehenden LehrerInnen als ungeliebtes Stiefkind des Deutschunterrichts links liegengelassen und kam im Rechtschreibunterricht nur mehr selten zum Einsatz, weil man sich der Sinnlosigkeit eines solchen Unterfangens bewußt geworden war. Als in den heimischen Sprachbüchern zaghaft neue Diktatformen (wie Partnerdiktate, Gruppendiktate) eingeführt wurden, erinnerten wir uns des fast schon Vergessenen, es durfte wieder ohne schlechtes Gewissen zu Übungszwecken diktiert werden. Trotzdem hat die Rehabilitation bis jetzt nicht wirklich stattgefunden. Zu sehr ist das Diktat noch immer von der Aura des Drills, der Disziplinierung bzw. Sanktionierung umgeben, zu offenkundig zeigt sich in der traditionellen Variante eine Fehlentwicklung der Rechtschreibdidaktik. Jahrzehntelang diente eben das Diktat tatsächlich zu nichts anderem, als Abweichungen von der gültigen Rechtschreibnorm zu dokumentieren (durch die jeweilige Fehleranzahl) bzw. die Übereinstimmung mit der Norm zu konstatieren (bei fehlerfreien Diktaten). Selbst der sehr positive Ansatz des Übungsdiktates, der in der Geschichte des Diktats ja noch relativ jung ist, konnte das Negativimage nicht nachhaltig beseitigen. Nach den "diktatfreien" Jahren verlagerte ich in meiner eigenen Unterrichtspraxis den Schwerpunkt immer mehr auf das Korrigieren der Arbeiten durch die SchülerInnen, das sich für diese zu einer immer

umfangreicheren Tätigkeit entwickelte. Eine typische Diktatkorrektur könnte etwa so aussehen:

Vergleich des Diktats in Partnerarbeit. Unterschiedliche Schreibweisen werden nach Möglichkeit mit Hilfe des Wörterbuchs geklärt. Können sich die beiden SchülerInnen für keine Variante entscheiden, wird das am Rand durch ein entsprechendes Zeichen vermerkt.

In größeren Gruppen (vier bis fünf) wird die Korrektur fortgesetzt. In diesem Stadium werden sehr oft schon alle Fehler entdeckt, ohne daß die SchülerInnen noch mit dem Original konfrontiert wurden.

Jetzt erst werden die SchülerInnentexte mit dem Original verglichen – das Original wird auf dem Overheadprojektor präsentiert oder in Kopien ausgegeben (je nach Länge und Schwierigkeitsgrad des Textes und auch abhängig davon, ob der Text noch Ausgangspunkt für andere Aktivitäten wie etwa Schreiben ist).

Das Wörterbuch sollte immer dabeisein, daher ist es wichtig, Diktate immer schon rechtzeitig in den Unterricht einzuplanen, damit die SchülerInnen ihre Wörterbücher mitnehmen können.

SkeptikerInnen mögen sich jetzt fragen, ob sich denn ein solcher Aufwand überhaupt lohnt. Ich bin davon überzeugt. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen nicht nur, ein Fehlerbewußtsein zu entwickeln, sondern das Beiziehen des Wörterbuchs für Korrekturhandlungen wird zur Selbstverständlichkeit. Ganz wichtig ist in diesem Zusammenhang die **Querverbindung zur Aufsatzkorrektur**. Auch Aufsätze sollten von Zeit zu Zeit von SchülerInnen in Partner- und/oder Gruppenarbeit korrigiert und redigiert werden, bevor sie der Lehrerin/dem Lehrer abgegeben werden.

Zurück zum Diktat: Immer wieder kam es vor, daß sich meine SchülerInnen über meine Diktattexte beklagten – oft waren sie ihnen zu langweilig; die Texte im Sprachbuch stießen überhaupt nur selten auf Gegenliebe. So ergab es sich, daß diese Texte immer wieder auch von SchülerInnen zur Verfügung gestellt wurden; inzwischen verwende ich SchülerInnentexte fast genauso häufig wie von mir ausgewählte Texte oder Texte aus dem Sprachbuch. So weit, so gut. Ich hatte das Diktat nach fast 10jähriger Unterrichtstätigkeit zu Beginn der 80er Jahre wiederentdeckt und war zur Überzeugung gelangt, daß es durchaus sinnvoll im Prozeß des Rechtschreiblernens eingesetzt werden kann. Doch wenngleich das gemeinsame Korrigieren von den meisten SchülerInnen gerne gemacht wird, so hielt sich dennoch das Vergnügen in Grenzen. Daß inzwischen Diktate vor allem in den Unterstufenklassen zu einer der beliebtesten

Tätigkeiten in meinen Deutschstunden geworden sind, habe ich Impulsen aus der Fremdsprachendidaktik zu verdanken, ganz besonders dem folgenden Buch: *Paul Davis and Mario Rinvolucri: Dictation. New Methods, New Possibilities. Cambridge University Press. Cambridge 1988.* Allerdings läßt sich auf den Muttersprachenunterricht nicht alles übertragen, einiges kann trotzdem entweder direkt oder in abgewandelter Form übernommen werden. Ich möchte im folgenden an einigen Beispielen zeigen, was alles unter Diktat verstanden werden kann und wie die Ideen auch für den Deutschunterricht nutzbar gemacht werden können.

Zugrunde liegt dem kleinen, äußerst anregenden Werk ein kommunikativ verstandener Sprachunterricht. Daher wird sowohl der Selbsttätigkeit der SchülerInnen große Aufmerksamkeit geschenkt, als auch der Interaktion von LehrerIn und SchülerInnen. Diese sollten etwa möglichst oft bei der Textauswahl mitentscheiden können: Wenn der Text nicht aus dem Lehrbuch oder von der Lehrkraft stammt, so kann:

von den SchülerInnen ein Text ausgewählt werden,

die Lehrerin/der Lehrer mehrere Texte zur Verfügung stellen, und die SchülerInnen wählen einen davon aus,

eine Reihe von Texten von den SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden, aus denen die Lehrerin/der Lehrer einen auswählt.

Nicht nur in der Textauswahl werden ungewöhnliche Wege beschritten, sondern auch in der Präsentation: ein Diktat kann in bestimmten Übungen auch geflüstert oder laut deklamiert werden, mit Musik im Hintergrund gelesen oder mit einer Entspannungsübung verbunden werden, die Diktatstimme kann aber auch vom Tonband kommen. Auch wird sehr oft nicht der ganze Text geschrieben, sondern nur bestimmte, nach besonderen Kriterien ausgewählte Teile des Textes. Oder die SchülerInnen schreiben nur diejenigen Passagen des Textes, mit denen sie übereinstimmen. Anhand dieser Beispiele wird schon deutlich, daß der Begriff "Diktat" hier sehr weit gefaßt ist. Es lohnt sich auf jeden Fall, sich mit diesen Ansätzen vertraut zu machen, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Arbeit den SchülerInnen großen Spaß bereitet. Im folgenden möchte ich einige konkrete Möglichkeiten vorstellen, die mir auch für den Deutschunterricht brauchbar erscheinen und die ich selber schon in meinen Deutschklassen erfolgreich angewendet habe. Teils stammen die Ideen aus dem oben zitierten Buch, teils regte mich das Buch dazu an, mir ähnliche Übungen für das Diktat im Muttersprachenunterricht zu überlegen.

Geschwindigkeitskontrolle

Nicht die Lehrerin/der Lehrer, sondern die SchülerInnen geben die Geschwindigkeit vor, mit der diktiert wird. Die schwierigen Wörter eines Textes werden erklärt, dann wird der betreffende Text mit normaler Geschwindigkeit vorgelesen. Und jetzt werden die SchülerInnen darauf aufmerksam gemacht, daß sie die Geschwindigkeit vorgeben können. Sie lesen solange, bis eine Schülerin/ein Schüler Sie mit "Halt!" unterbricht. Sie warten solange mit dem Weiterlesen, bis eine andere Schülerin/ein anderer Schüler Sie zur Fortsetzung auffordert, etwa: "Bitte weiter bei...!" (Prinzip Kassettenrekorder!). Durch diese Methode wird der Text ganz anders gegliedert, als wenn er durch die Lehrerin/den Lehrer während des Vorlesens in bestimmte Sinneinheiten zerlegt wird. Am Ende erhalten die SchülerInnen eine Kopie des Originals, die sie mit ihren Texten vergleichen können.

Reihumdiktat

Im Reihumdiktat sitzen die SchülerInnen in einem Sesselkreis und jede Schülerin/jeder Schüler erhält ein großes unbeschriebenes Blatt, außerdem wird Bleistift und Radiergummi benötigt. Der erste Satz wird diktiert, dann wird das Blatt weitergegeben. Nun werden vermeintliche Fehler unterstrichen, aber noch nicht korrigiert. Der zweite Satz wird diktiert, das Blatt wieder weitergegeben. Dieses Mal werden die Fehler im ersten Satz korrigiert, im zweiten Satz werden wieder die vermutlichen Fehler unterstrichen. Der dritte Satz wird diktiert, daraufhin das Blatt weitergegeben usw. Das heißt, im letzten Satz werden immer die Fehler unterstrichen, im vorletzten Satz werden sie korrigiert.

Zum Schluß können die SchülerInnen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit den Text, den sie zuletzt erhalten haben, solange korrigieren, bis sie glauben, alle Fehler verbessert zu haben (in dieser Phase können durchaus Wörterbücher zum Einsatz kommen). Erst jetzt erfolgt der Vergleich mit dem Originaltext. Diese Übung eignet sich besonders in Klassen mit gruppendynamisch schwierigen Konstellationen, denn dadurch, daß der Text so vielen Korrekturen durch verschiedene SchülerInnen unterliegt, können unangenehme Situationen, denen sich rechtschreibschwache SchülerInnen in der Korrekturphase oft ausgesetzt fühlen, gar nicht erst aufkommen.

Variation zur Gedächtnisübung

In sechs bis zehn Exemplaren (je nach Klassengröße) wird ein Text (Kürzestgeschichte, Gedicht...) an den Wänden des Klassenzimmers angebracht. Dieser Text muß nun ins eigene Heft übertragen werden. Es darf so oft wie nötig zu einem Text, der an der Wand hängt, gegangen werden, allerdings ist es nicht erlaubt, Papier und Schreibgeräte mitzubringen. Der Schreibvorgang findet am Arbeitsplatz statt. Wer fertig ist, sucht sich ein bis zwei MitschülerInnen, die ebenfalls schon fertig sind, diese kleine Gruppe nimmt sich einen Text von der Wand und beginnt mit der Korrektur ihrer Arbeiten. Auf diese Weise kann das individuelle Schreibtempo berücksichtigt werden. Ich habe diese Übung schon mehrmals in verschiedenen Schulstufen durchgeführt und war jedesmal darüber erstaunt, wie reibungslos und diszipliniert diese Aktivität vor sich ging – ich hatte nämlich aufgrund der ständigen Bewegung, die diese Übung erfordert, ein größeres Chaos befürchtet. Das Gegenteil war der Fall. Außerdem stellte sich heraus, daß bei dieser Diktatform eine ganz bestimmte Konzentrationsfähigkeit erfordert ist sowie das visuelle Gedächtnis zum Einsatz kommt, sodaß immer wieder SchülerInnen mit Rechtschreibschwierigkeiten hier gute Leistungen erzielen konnten (und umgekehrt!). Dazu zwei Textvorschläge, die sich insofern gut eignen, weil sie Querverbindungen zu anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts ermöglichen (Schreiben, Erzählen, Reden...).

> (...) Nun aber genug von mir gequasselt! Ich will euch eine wahre Geschichte erzählen. Gott ist mein Zeuge, daß ich nur das erzähle, was ich von Ahmad gehört habe.
>
> Im Knast wetten die Gefangenen gern. Wißt ihr, sie schlagen damit die Zeit tot, und sie versuchen, durch die Wetten Tee, Zigaretten oder ein Stück Brot zu gewinnen. Nur ein Gefangener wettete nie, er hieß Ahmad. Ich fragte ihn also, warum er nie mitspielte. Ich mische mich sonst nie ein, doch wenn wir mit Feuereifer wetten, saß er wie ein Stein in der Ecke. Er war ein armer Teufel, und wenn ich was gewonnen hatte, so gab ich ihm ein Stück ab. Na ja. Ich habe ihn also gefragt: "Warum wettest du nie?" (...)
>
> *(Aus: Rafik Schami: Erzähler der Nacht. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1989.)*

Wenn der Text verglichen und korrigiert ist, kann auf vielfältige Weise weitergearbeitet werden: Die Geschichte wird mündlich weitererzählt (in einer Reihumerzählung, oder einzelne SchülerInnen erzählen); die Geschichte wird schriftlich weitererzählt, und in der nächsten Stunde erfolgt eine "Klassenlesung" der SchülerInnentexte; die Lehrerin/der Lehrer liest

den ganzen Originaltext von Rafik Schami vor; die beiden letzten Varianten werden im Rahmen einer Geschichtenstunde kombiniert; die Lehrerin/der Lehrer **erzählt** die Geschichte fertig; die SchülerInnen spielen die Szene weiter...

Der zweite Text eignet sich für die Oberstufe. Da es sich um ein Gedicht handelt, könnte der Schwerpunkt der Aktivität darin liegen, die Gedichtform richtig zu Papier zu bringen bzw. die Kleinschreibung zu thematisieren. Das könnte dadurch erfolgen, daß in einem zweiten Durchgang die korrigierten Texte in Gruppenarbeit in Großschreibung übertragen werden, die optischen Veränderungen bzw. Änderungen auf die Gesamtwirkung des Gedichts besprochen werden. Wenn der Schwerpunkt auf der Groß- und Kleinschreibung liegen soll, kann die Aufgabenstellung schon von vornherein darin bestehen, das Gedicht in Normalorthographie zu übertragen. Mir persönlich entspricht die letztere Variante eher nicht, da ich nicht gerne dichterische Texte nur für orthographische Zwecke "mißbrauche". Grundsätzlich ist aber sicherlich nichts gegen eine solche Vorgangsweise einzuwenden.

WERNER HERBST
die schweigeminute

so betroffen sein
so irrsinnig betroffen sein
so betroffen halt
so irgendwie halt
irgendwie halt betroffen sein
also gedenken
irgendwie halt
irgendwie halt gedenken
daher so nachdenken
und gedenken
für sich hin halt so irgendwie
so dazwischen
so: daß keine gräben aufgerissen werden
so im gleichschritt
so im gleichschritt gedenken
so gemeinsames hochamt so feierstunde
mit sinfonie oder blasmusik oder negerlied
so irgendwie
so das trennende so im gleichschritt
die gräben die was ja nicht da sind bekanntlich
also das was nicht da ist wird so überwunden
so irgendwie das geht aber echt schwer
lieber halt durch schweigen gedenken
eine schweigeminute halt
so dem nichtstun
ein nichtstun entgegensetzen
aber ganz würdig

Übrigens: Einige meiner SchülerInnen konnten das Gedicht nach dem Abschreiben, Umschreiben und Korrigieren auswendig (ohne daß sie sich dessen bewußt waren, daß sie es "auswendig lernen").

Selektives Diktat

In dieser Diktattechnik werden nur bestimmte Wörter mitgeschrieben, wobei die Auswahl nach Wortarten, semantischen Aspekten oder noch anderen Kriterien erfolgen kann, (z.B. Wörter mit Doppelkonsonanten, Fremdwörter, Ortsnamen; Synonyme, Metaphern...). Sie kann praktisch in allen Schulstufen zum Einsatz kommen, wobei sich der Schwerpunkt in der Oberstufe von der Rechtschreibung zur Technik des selektiven Schreibung verlagern dürfte. Im Anschluß an das Diktat können Begriffserklärungen/-definitionen erfolgen, Wortschatzübungen, inhaltliche Diskussionen über die gefragten Kategorien etc.
Im ersten Text, für die Unterstufe gedacht, sollen die SchülerInnen, während der Text vorgelesen wird, alle Wörter aufschreiben, die mit "Wasser" zu tun haben. Anschließend werden die Texte in Kleingruppen verglichen und fehlende Wörter ergänzt. Ganz zum Schluß erfolgt der Vergleich mit dem Originaltext.

Schau mal! Unser Wasser

Über zwei Drittel unserer Erdkugel sind mit Wasser bedeckt. Die größten Wasseransammlungen sind die Meere. Dort beginnt und endet der ewige "Kreislauf des Wassers": Wenn die Sonne das Meer erwärmt, verdunstet Wasser und steigt als unsichtbarer Wasserdampf in die Höhe.

Manchmal fließt das Wasser aber nicht weiter. Es bleibt stehen und staut sich zum Weiher oder See. Aus dem fließenden wird ein stehendes Gewässer. Nicht nur aus dem Meer verdunstet Wasser. Aus allen Gewässern und auch aus dem Boden verdunstet Wasser und steigt als Wasserdampf in die Höhe: aus Bächen und Flüssen, aus Weihern und Seen, aus Wiesen, Feldern und Wäldern. Und auf der Straße! Auch wenn es nach einem Regenschauer eine Weile dauert – plötzlich sind die Pfützen weg: ausgetrocknet, verdunstet, in die Luft entschwunden. Dort bilden sich wieder Wolken, und dann geht alles von vorne los! Auch das gehört zum ewigen Kreislauf des Wassers. Es beherrscht die Natur und unser Wetter.

Je weiter die Luft von der Erde entfernt ist, desto kälter ist sie. Wenn der Dampf in die kälteren Luftschichten gelangt, verwandelt er sich wieder in Wasser, in allerwinzigste Wassertröpfchen (...).

Quellen entspringen meist dort, wo das Grundwasser keinen Abfluß findet. Es sucht sich einen Ausweg und tritt an der Erdoberfläche hervor. Aus dem oft winzigen Rinnsal wird nach und nach ein Bach, dann ein Fluß, vielleicht sogar ein breiter Strom. (...)

(Aus: Joker, Magazin des Österreichischen Buchklubs der Jugend 1, 1990).

Im Anschluß an die Übung könnten Sie Ihre SchülerInnen den Text nach dem vorletzten Absatz weiterschreiben lassen (nach "allerwinzigste Wassertröpfchen"), eventuell als Hausübung, unter Beiziehung von Lexika oder Sachbüchern. Meine SchülerInnen (2.Klasse AHS) brachten vergleichbare Texte zu anderen Sachgebieten mit, und einige davon wurden im Lauf des Schuljahres von den betreffenden SchülerInnen selbst der Klasse diktiert. Der folgende Text kann mit OberstufenschülerInnen gemacht werden. Die SchülerInnen schreiben alle Wörter, die mit "Sport – Gesundheit" zu tun haben, auf. Dieser Text sollte mehr als einmal vorgelesen werden. Es ergibt sich ein ganz bestimmtes Vokabular, das Ausgangspunkt für eine Diskussion zum Thema bieten könnte. Auch kann nach dem selektiven Diktat der vollständige Artikel in Kopien vorgelegt werden und einer semantischen Analyse unterzogen werden. Ähnlichen Texten begegnen wir täglich in den Printmedien – die Quellen sind sozusagen unerschöpflich.

Das Neue Spiel der Kräfte
Moderne Computertechnologie soll den schweißtreibenden Weg zum gesunden Körper spielerisch gestalten.

Mit einem Druck auf die "Start"-Sensor-Taste ist der Radler schon mitten drin: Auf dem futuristisch gestylten Telebike, einer Mischung aus Hometrainer und Videospiel, durchstreift er via Bildschirm computergenerierte Berglandschaften, Schneealpen oder Wüstengegenden und wird dabei selbst als Computerfigur ins Trimm-System integriert. Den Tretwiderstand paßt das derzeit modernste Fitneßgerät exakt an die jeweilige Geländesituation an; selbst den Freilauf bei Bergabfahrten berücksichtigt die Software.

Konstantes Ausdauertraining, Ergometertrainig mit Leistungsvorgabe oder isokinetisches Training für Rehabilitation und Muskelaufbau stehen rechnergesteuert zur Auswahl. Ein Computercoach darf auch nicht fehlen. Als eckig zappelndes Bildschirmmännchen begleitet er den Pedalritter auf seinem Parcours und gibt je nach Leistungsstärke das entsprechende Tempo vor.

Stets im Blickfeld: die wichtigsten Daten wie Geschwindigkeit, zurückgelegte Distanz, Leistung und Kalorienverbrauch. Über die Lenkergriffe wird zusätzlich die Pulsfrequenz gemessen. (...)

Kostenpunkt des High-Tech-Vergnügens: 70.000 Schilling.

In modernen Fitneßcentern werden aber nicht nur Fahrradfahrer mittels Videospiel bei Trainingslaune gehalten. Laufbänder (Powerjog), Rudergeräte (Liferower) und sogenannte Stepper (Geräte zum simulierten Stiegensteigen) sind ebenfalls computerisiert und verfügen über Monitore, die hartes Training zu spielerischem Freizeitvergnügen machen sollen.

(Aus: Profil Nr.14/2. April 1991)

Mit dieser kleinen Auswahl wollte ich zeigen, daß es sich lohnt, das Diktat neu zu überdenken, allerdings muß der Begriff Diktat viel weiter gefaßt werden als bisher üblich. Bestimmt lassen sich für die Deutschdidaktik Anwendungsbeispiele finden, die besser geeignet sind als die aus der Fremdsprachendidaktik übernommenen. Es wäre sehr erfreulich, wenn sich DeutschdidaktikerInnen finden würden, die die spezifischen Gegebenheiten des Muttersprachenunterrichts für eine Didaktik des Diktats nutzbar machen. Und als Aufforderung in diese Richtung ist unter anderem mein Beitrag zu verstehen.

Heidi Schrodt unterrichtet an einer AHS in Wien und am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, Klederingerstraße 69/9, A-1100 Wien

Karl Schmutzhard

Zur Entwicklung von Rechtschreibbewußtsein und Rechtschreibsicherheit

Ein Bericht über die Rechtschreibarbeit in einer 1. bzw. 2. Gymnasialklasse

Vorbemerkung

Rechtschreiben ist ein kleiner Teilbereich des Deutschunterrichts. Zweifelsohne ist es falsch und sehr gefährlich, wenn Schreiben oder gar der Deutschunterricht auf Rechtschreiben reduziert wird. Meiner Meinung nach ist es aber ebenso falsch zu glauben, Rechtschreiben brauche nicht geübt zu werden, Rechtschreibsicherheit stelle sich irgendwann zwischen 10 und 14 Jahren von alleine ein.

1. Erfahrungen aus dem Lehralltag

- Ein Vater in der Sprechstunde: Bringen Sie meinem Sohn Rechtschreiben bei, ich schäme mich immer wieder, wenn ich mir etwas notiere und mir andere Menschen zusehen, ich weiß, daß ich oft Fehler mache.
- Jammer an der Universität: viele GermanistikstudentInnen sind nicht in der Lage, eine fehlerfreie (Pro-)Seminararbeit abzugeben.
- Aufnahmediktate an Pädagogischen Akademien.
- Unterricht an der Abendschule: Erwachsenen ist es trotz größter Anstrengungen nur sehr schwer möglich, Rechtschreibsicherheit zu erlangen. Ich weiß nicht, warum das so ist, aber ich habe nach 7 Jahren Unterricht im Gymnasium für Berufstätige die Erfahrung gemacht, daß es so ist. Die Lernfähigkeit in bezug auf Rechtschreibung ist im Kindesalter sicher am größten.
- Ich mußte zur Kenntnis nehmen, daß einmal in einer 7. Klasse AHS, die ich übernahm, doppelt soviele Rechtschreibfehler gemacht wurden wie in der 2. Klasse AHS, die ich zur gleichen Zeit unterrichtete. Erklärung der SchülerInnen: in der Unterstufe war es gleichgültig, wieviele Fehler wir gemacht haben, die Fehler wurden in die Aufsatznote nicht einberechnet.

- o Die Deutsch-Aufnahmetests für die BHS beinhalten Überprüfungen der Rechtschreibung.
- o Bei allen Aufnahmetests für SekretärInnen-Posten ist Rechtschreiben ein wichtiges Kriterium.
- o Ganz sicher zu Unrecht wird im gesellschaftlichen Bewußtsein Deutsch oft auf Rechtschreibung reduziert, doch in dieses öffentliche Bewußtsein entlasse ich meine SchülerInnen, und ich habe keinen Einfluß darauf, wie z.B. ein Aufnahmetest aussieht. Ich will meinen SchülerInnen helfen, daß sie ihre Chancen nutzen können, innerhalb dieses verengten gesellschaftlichen Bewußtseins in bezug auf Deutsch bestehen zu können.

2. Meine Überzeugung:

Rechtschreiben lernen viele SchülerInnen der AHS nicht automatisch, nicht ohne unterschiedlich langes Trainieren und Üben. Intensive Trainingseinheiten verbessern entscheidend das Rechtschreibbewußtsein und die Rechtschreibsicherheit.

3. Diese Überzeugung ist das Ergebnis meiner Arbeit:

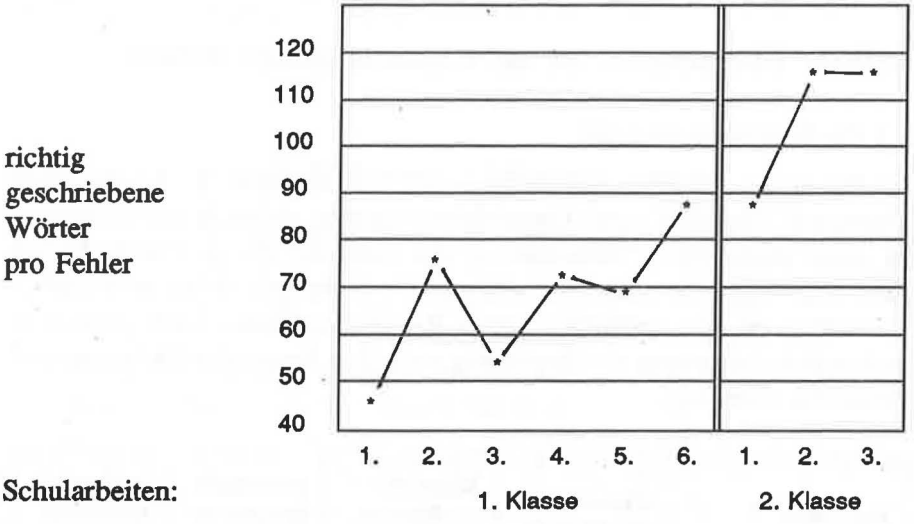
3.1 Ein konkretes Beispiel:

Im Schuljahr 1989/90 unterrichtete ich u.a. in einer 1. Klasse AHS Deutsch (27 SchülerInnen). Da mich interessierte, ob Rechtschreibtraining zu einer eindeutigen Verbesserung der Leistung der gesamten Klasse führt, errechnete ich bei jeder Schularbeit, auf wieviele richtig geschriebene Wörter im Klassendurchschnitt 1 Rechtschreibfehler kam; außerdem beobachtete ich genau die Beziehung zwischen Rechtschreibtraining und erbrachter Leistung.

Schularbeit Textart	Gesamtzahl der Wörter in der Klasse	Anzahl der SchülerInnen durchschnittl. Aufsatzlänge	Gesamtzahl der gewerteten Rechtschreibfehler	richtig geschriebene Wörter pro Fehler
1. Erlebniserzählung	7.100 W.	27-263 W.	166 RF	43 W./1 RF
2. Bildergeschichte	6.100 W.	26-235 W.	80 RF	76 W./1 RF
3. Nacherzählung	8.750 W.	27-324 W.	168 RF	52 W./1 RF
4. Brief	6.250 W.	25-250 W.	85 RF	73 W./1 RF

5. Veränderung einer Zeitungsmeldung in eine Erzählung	7.200 W.	27-267 W.	106 RF	68 W./1 RF
6. Phantasieerzählung	10.100 W.	27-324 W.	119 RF	85 W./1 RF
Fortsetzung in der 2. Klasse: In der 2. Klasse sehen bis jetzt die entsprechenden Werte folgendermaßen aus:				
1. Erzählung (Rahmenthema)	8.450 W.	26-324 W.	99 RF	85 W./1 RF
2. Märchen neu schreiben	10.800 W.	25-432 W.	95 RF	114 W./1 RF
3. einfaches Argumentieren	7.900 W.	25-315 W.	70 RF	113 W./1 RF

Graphische Darstellung:



3.2 Zur Erläuterung der Zahlen

1. KLASSE: Vor der 1. Schularbeit machte ich mit den SchülerInnen Aufsatzübungen, aber kaum Rechtschreibübungen; wir trainierten allerdings den Umgang mit dem Wörterbuch. Zwischen der 1. und 2. Schularbeit gab es vielfältige Übungen zum Rechtschreiben. Das Ergebnis:

Verbesserung von 43 richtig geschriebenen Wörtern auf 76 pro Fehler. Ich konnte nach der 2. Schularbeit den Kindern ermutigend zeigen, wie stark sich das Üben ausgewirkt hatte. Positive Rückkoppelung! Bei der 2. Schularbeit spielte natürlich auch die Tatsache eine Rolle, daß die Unsicherheit dem Neuen gegenüber (1. Schularbeit) nachgelassen hatte. Da das Ergebnis der 2. Schularbeit bezüglich Rechtschreiben sehr erfreulich war, übten wir zwischen der 2. und 3. Schularbeit nicht viel. Es zeigte sich eine klare Verschlechterung. Die bei der 2. Schularbeit gegebene Rechtschreibfähigkeit war noch nicht gesichert. Dazu kam, daß die SchülerInnen bei der 3. Schularbeit sehr viel schrieben (Nacherzählung) und dadurch in Zeitnot gerieten. Vor der 4. und 5. Schularbeit übten wir immer wieder Rechtschreiben, aber nicht besonders verstärkt. Der Erfolg war durchaus zufriedenstellend, wenngleich er unter dem Ergebnis der 2. Schularbeit blieb.
Am intensivsten übte ich mit den SchülerInnen zwischen der 5. und 6. Schularbeit. Diese Schularbeit war eine Phantasieaufsatz. Erfahrungsgemäß schreiben die SchülerInnen bei dieser Aufsatzart sehr viel. Obwohl dies von mir überhaupt nicht gefordert wurde, trat es auch diesmal wieder ein: Durchschnitt 374 Wörter (für eine 1. Klasse sehr viel). Wir wissen, daß bei langen Schularbeiten oft die Konzentration nachläßt und den Kindern meistens die Zeit fehlt, die Aufsätze genau durchzulesen und im Wörterbuch nachzuschauen. Deshalb treten bei diesen Schularbeiten überdurchschnittlich viele Rechtschreibfehler auf (vor allem gegen Schluß der Arbeiten). Dem wollte ich durch verstärkte Rechtschreibübungen vor der Schularbeit entgegensteuern. Wir schrieben vor dieser Schularbeit kaum Übungsaufsätze, um die Phantasie nicht zu 'vergeuden' und um die Spannung und die Einfälle bis zur Schularbeit offen zu halten. Die Vorbereitung bestand im Lesen und Spielen vieler phantastischer Texte und in vielfältigen Rechtschreibübungen. Über den Erfolg freuten wir uns alle: phantasievolle Aufsätze und Verdoppelung der Rechtschreibsicherheit der Kinder innerhalb eines Schuljahres.

In der **2. KLASSE** üben wir weiterhin regelmäßig (nicht übermäßig!) mit verschiedenen Methoden (vgl. Punkt 4). Der Erfolg ist eindeutig gegeben. Eine gewisse Restmenge von Rechtschreibfehlern wird immer bleiben. Wolfgang Menzel gibt in dem Artikel "Rechtschreibfehler – Rechtschreibübungen" (Praxis Deutsch, Nr. 69, Jänner 1985, S. 9ff) folgende Zahlen an: Nach einer Untersuchung von 2.000 Aufsätzen von SchülerInnen des 2.-10. Schuljahres (BRD) werden von Hauptschülern am Ende des 10. Schuljahres 96% der verschiedenen Wörter, die sie selbständig

verwenden, und von Realschülern am Ende des 10. Schuljahres 98% der selbständig verwendeten Wörter richtig geschrieben. Die SchülerInnen meiner 1. bzw. 2. Klasse haben dieses Niveau inzwischen überboten; ich bin höchst zufrieden, wenn dieser erreichte, hohe Standard gehalten werden kann.

4. Rechtschreibtraining und Rechtschreibbewußtsein

• Ich verwende den Begriff Rechtschreib**training**, weil ich glaube, daß vieles sich im Bereich der Rechtschreibung automatisieren muß, daß bestimmte Rechtschreibabläufe (Wortmuster, Grundwortschatz) internalisiert werden müssen wie im Sport bestimmte Bewegungsabläufe. Dazu braucht es Training. Neben diesem automatisierten richtigen Schreiben muß aber auch ein Rechtschreib**bewußtsein** anerzogen werden, das erstens Zweifelsfälle überhaupt entstehen und zweitens nach Rechtschreibregeln oder nach dem Wörterbuch fragen läßt.

• Die Rechtschreibübungen werden auf bestimmte Schwerpunkte konzentriert, z.B. Dehnung, Schärfung, Groß- und Kleinschreibung usw. Wortlisten, Wortfelder, Wortgruppen ... werden zusammengestellt: die Festigung der Wortbilder erfolgt mit den bekannten Übungen; z.B. Ausfüllübungen, Worträtsel, Lückentexte usw. – die Sprachbücher bieten dazu gute Hilfen. Diese Wortgruppen werden in Partner-, Gruppen- und Klassendiktaten geübt. Viele der angekündigten Klassendiktate beziehen sich auf einen bestimmten Wortschatz, auf einen bestimmten Problembereich oder auf einen vorgegebenen Text. Wichtig ist, daß die SchülerInnen daheim sehr gezielt üben können und daß dieses Üben (ein Schritt zur Automatisierung) auch belohnt wird.

• Die im Fehlerheft bzw. in der Fehlerkartei notierten individuellen Fehlerwörter werden in Partnerarbeit immer wieder kurz (5-10 Minuten) geübt.

• Mit einer kleinen Gruppe rechtschreibschwacher SchülerInnen mache ich in Form einer inneren Differenzierung während des Regelunterrichts Sonderübungen. Da wir in der Klasse offen über unsere Schwächen und Stärken reden und ich den SchülerInnen zeigen kann, daß durch Rechtschreibtraining die Rechtschreibfähigkeit merkbar verbessert wird (beim einen Schüler schneller, beim anderen langsamer), empfinden die Schüler-

Innen diese Sonderübungen in keiner Weise als Diskriminierung. Einen eigenen Förderkurs am Nachmittag setze ich nur bei sehr schwachen SchülerInnen an, bei denen sich lange keine Verbesserung zeigt. In der beschriebenen 1. bzw. 2. Klasse dachte ich nie an einen Förderkurs. Grundsätzlich bin ich der Meinung, daß man den Kindern ihren Nachmittag weitgehend zu ihrer eigenen Verfügung lassen sollte.

• Diktate werden sehr oft unter Verwendung des Wörterbuchs geschrieben. Während des Schreibens soll sich jedes Kind jene Wörter markieren, bei denen es zweifelt. Diese Wörter sollen nach dem Diktat mit Hilfe des Wörterbuchs überprüft werden. Durch die häufigen Hinweise, das Wörterbuch zu verwenden (auch bei den Schularbeiten) wird grundsätzlich ein starkes Rechtschreibbewußtsein gefördert. Das Kind soll auch in der Lage sein, wenn es sich bei der Schreibung eines Wortes unsicher ist und wenn es das Wort im Wörterbuch nicht findet, die darzustellende Situation, den zu beschreibenden Gegenstand usw. andern zu benennen bzw. sprachlich zu umschreiben. Ein Erstklaßler fand 'Pyjama' nicht im Wörterbuch (er suchte unter Pü und Bü), für die eine Schularbeit zog er ein 'Nachthemd' an. Mir ist wichtig, daß die Kinder selber mit dem Wörterbuch und mit der Sprache zurechtkommen.

• Rechtschreibregeln lasse ich von den SchülernInnen grundsätzlich selber erarbeiten und erkennen. Auf Grund langer Wortlisten soll abgeleitet werden, wann z.B. 'ß' oder 'ss' geschrieben wird. Für nicht wenige 10-11jährige Kinder bedeutet es ein befreiendes Aha-Erlebnis, daß es beim Rechtschreiben auch Regeln, nachvollziehbare Regeln, gibt (bei all den Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten).

• Bei den von mir korrigierten Klassendiktaten mache ich am Rand einer Zeile pro Fehler ein Strichlein. Das Kind sucht den eigenen Fehler. Partner- und Gruppendiktate werden immer von den SchülerInnen korrigiert. Jeder sucht nach der Textvorlage in seinem eigenen Diktat (Training gegen die bekannte Blindheit der eigenen Schrift gegenüber), dann kontrolliert der Nachbar oder jemand aus der Gruppe.

• Wiederholung von Klassendiktaten. Folgendes Ergebnis zeigte sich: *30. April:* Klassendiktat (ca. 160 Wörter) zu einem bestimmten Problembereich, Gesamtzahl der Fehler: 137. Die im Vergleich zu den Schularbeiten relativ hohe Fehlerzahl hängt damit zusammen, daß bei jedem Diktat der Text vorgegeben ist und daß bei diesem Diktat (und auch bei dessen Wiederho-

lungen) kein Wörterbuch verwendet wurde.
3. Mai: Wiederholung desselben Diktates, wobei ich den Kindern sagte, es komme ein ähnliches Diktat: 39 Fehler
31. Mai: Wiederholung desselben Diktates, ohne den Kindern irgendetwas vorher zu sagen: 72 Fehler.
Nach einem Monat ist die Fehlerzahl auf ca. die Hälfte zurückgegegangen.

• Rechtschreibtraining kann in Verbindung gebracht werden mit kreativem Schreiben. Zwei Beispiele sollen das zeigen. Der Arbeitsauftrag an die SchülerInnen war, einen freien Text zu schreiben, in dem möglichst viele "das" und "daß" vorkommen. Philipp Qu. (2. Klasse!) erfand folgende Geschichte vom 'das' und vom 'daß'":

"Daß ich diese Geschichte schreibe, das mache ich nur für die Hausübung, das heißt, daß sie möglicherweise nicht ganz stimmt. Also: Das war vor hundert Jahren, da ging, das glaubt man kaum, ein kleines 'd' und ein kleines 'a' durch die Welt. Das 'da' wollte aber größer werden und so suchte es einen dritten. Es traf nach einiger Zeit, das heißt nach genau drei Stunden, das ist für ein kleines 'da' reichlich viel, ein kleines 's'.
Das war sehr erfreulich, denn 'das' war ein sehr gefragtes Wort. Sie gaben ihr 'da' sein auf und lebten mit dem 's' zusammen. Es kamen sehr oft Aufträge für sie, so viele, daß das 's' bald nicht gut mithalten konnte, schließlich hatte es sehr kurze Beine. 'Wir brauchen einen Austausch für mich', das klagte das 's'. So gingen das 'd' und das 'a' und das kurzbeinige 's' auf Suche. Schließlich fanden sie ein scharfes 'ß'. 'Wir sind gerettet!' riefen sie, als das 'ß', das sehr nett war, sich bereit erklärte mitzumachen. Sie machten sich eine Regel aus, wie sie auftreten würden, und das 's', das aus ländlicher Familie stammte, wollte, daß man, wenn es im Spiel wäre, das heißt natürlich im Wort wäre, das Dialektwort 'des' einsetzen könnte. Das 'a' war zwar leicht entrüstet, aber alle willigten ein."

Dominik St. (4. Klasse) war auf einen satirischen Text sehr stolz, es war einer seiner besten Texte, den er geschrieben hat:

"In Deutsch haben wir Herrn Professor Das. Sein Lieblingsthema in der Rechtschreibung ist das 'das' mit rundem 's' und das 'daß' mit scharfem 'ß'. Daß der Herr Prof. Das das 'das' und das 'daß' immer wieder durchnimmt, das nehmen wir ihm nicht übel. Der Prof. Das ist halt stolz, daß er den Namen 'Das' hat. Daß Lehrer nur sein zweiter Beruf ist, das wissen wir auch. Er hat nämlich eine Adidas Vertretung für Adidas Schuhe und Bekleidung. Daß der Prof. Das das Adidas Abzeichen überall oben hat, ist deswegen gut verständlich. Der Witz ist aber, daß der Prof. Das im Vornamen Adi heißt: Adi Das!"

An die richtige Schreibung von 'das' und 'daß' zu denken, beeinträchtigte nicht die Phantasie der beiden Schüler.

• Rechtschreiben muß bewertet werden. Es muß etwas wert sein, wenn ein Kind diesen Teilbereich des Deutschunterrichts gut oder nur mangelhaft beherrscht. Gute Rechtschreibleistungen müssen (zumindest) in der Unterstufe die Note eines Aufsatzes verbessern; bei mangelhaften Rechtschreibleistungen verschlechtert sich die Note, wobei die Rechtschreibbewertung in Relation zur Länge des Textes zu setzen ist. Da unsere Benotung von Aufsätzen immer subjektiv sein wird, halte ich es für unerläßlich, daß die SchülerInnen und die Eltern nachvollziehen können, warum der/die LehrerIn zu einer bestimmten Note kommt.

Dazu braucht es ein Korrektursystem. Dieses ist auch eine Selbstkontrolle für den/die LehrerIn. Natürlich ist mir klar, daß Sprache sich einer Ziffernbewertung letztlich entzieht, ich bin aber gezwungen, mit Ziffernnoten zu bewerten, deshalb möchte ich dies so transparent wie nur möglich tun.

Ich verwende in der Unterstufe folgendes Punktesystem (selbstverständlich gibt es verschiedene praktizierbare Systeme):

a) **Inhalte/Aufbau:**
Es gibt 10 bis 0 Punkte:

Note	1	=	10 Punkte
	1-2	=	9 P.
	2	=	8 P.
	2-3	=	7 P.
	3	=	6 P.
	3-4	=	5 P.
	4	=	4 P.
	4-5	=	2 P.
	5	=	0 P.

b) **Ausdruck:**

Nach dem Schema von Inhalt/Aufbau gibt es 10 bis 0 Punkte. Jede Inhalts- und Ausdrucksbewertung begründe ich verbal.

c) **Fehlerbewertung:**

Ich zähle Rechtschreib- und Grammatikfehler zusammen; die Fehlerbewertung erfolgt in Relation zur Länge des Aufsatzes; außerdem

gehe ich von der Durchschnittslänge der Aufsätze innerhalb einer Klasse aus.

Wenn z.B. in einer 2. Klasse die Durchschnittslänge bei einer Schularbeit ca. 300 Wörter beträgt, bewerte ich nach folgendem Fehlerschema:

200 W.	250 W.	*Standardschema* 300 Wörter	350 W.
0 F. = 10 P.	0 F. = 10 P.	0 Fehler = 10 Punkte	0 F. = 10 P.
1 F. = 8 P.	1 F. = 8 P.	1 Fehler = 9 Punkte	1 F. = 10 P.
2 F. = 6 P.	2 F. = 7 P.	2 Fehler = 8 Punkte	2 F. = 9 P.
3 F. = 5 P.	3 F. = 6 P.	3 Fehler = 7 Punkte	3 F. = 8 P.
4 F. = 4 P.	4 F. = 5 P.	4 Fehler = 6 Punkte	4 F. = 7 P.
5 F. = 3 P.	5 F. = 4 P.	5 Fehler = 5 Punkte	5 F. = 6 P.
6 F. = 2 P.	6 F. = 3 P.	6 Fehler = 4 Punkte	6 F. = 5 P.
7 F. = 1 P.	7 F. = 2 P.	7 Fehler = 3 Punkte	7 F. = 4 P.
8 F. = 0 P.	8 F. = 1 P.	8 Fehler = 2 Punkte	8 F. = 3 P.
9 F. = -1 P.	9 F. = 0 P.	9 Fehler = 1 Punkt	9 F. = 2 P.
10 F. = -2 P.	10 F. = -1 P.	10 Fehler = 0 Punkte	10 F. = 1 P.
11 F. = -3 P.	11 F. = -2 P.	11 Fehler = -1 Punkte	11 F. = 0 P.
usw.	usw.	usw.	usw.

400 W.	450 W.	500 W.
0 F. = 10 P.	0 F. = 10 P.	0 F. = 10 P.
1 F. = 10 P.	1 F. = 10 P.	1 F. = 10 P.
2 F. = 9 P.	2 F. = 10 P.	2 F. = 10 P.
3 F. = 9 P.	3 F. = 9 P.	3 F. = 10 P.
4 F. = 8 P.	4 F. = 9 P.	4 F. = 9 P.
5 F. = 7 P.	5 F. = 8 P.	5 F. = 9 P.
6 F. = 6 P.	6 F. = 7 P.	6 F. = 8 P.
7 F. = 5 P.	7 F. = 6 P.	7 F. = 7 P.
8 F. = 4 P.	8 F. = 5 P.	8 F. = 6 P.
9 F. = 3 P.	9 F. = 4 P.	9 F. = 5 P.
10 F. = 2 P.	10 F. = 3 P.	10 F. = 4 P.
11 F. = 1 P.	11 F. = 2 P.	11 F. = 3 P.
usw.	usw.	usw.

Bei den jeweiligen Durchschnittslängen setze ich das Standardschema (im Beispiel bei 300 W.) ein; beträgt die Durchschnittslänge ca. 250 W. oder ca. 350 W., dann rechne ich bei diesem Wert nach dem oben bei 300 W. angeführten Schema (0 F. = 10 P., 1 F. = 9 P., 2 F. = 8 P., 3 F. = 7 P. usw.)

d) **Gesamtnote**: Ich zähle alle drei Punktkategorien zusammen und gebe die Gesamtnote noch folgendem Schlüssel:

30 - 27 Punkte	= Sehr gut
26 - 23 Punkte	= Gut
22 - 19 Punkte	= Befriedigend
18 - 15 Punkte	= Genügend
14 und weniger	= Nicht genügend

Diese Werte können natürlich für eine gesamte Klasse verändert werden.

e) **Beispiele:**

Inhalt/Aufbau: Note 2 = 8 Punkte
Ausdruck: Note 3 = 6 Punkte } verbale Begründung, Erklärung
3 Rechtschreibfehler
1 Grammatikfehler } 6 Punkte (300 W. = Durchschnittslänge)
20 Punkte = Befriedigend

Inhalt/Aufbau: Note 2-3 = 7 Punkte
Ausdruck: Note 3 = 6 Punkte
1 Rechtschreibfehler 10 Punkte (350 W., Durchschnitt = 300)
23 Punkte = Gut

Inhalt/Aufbau: Note 1 = 10 Punkte
Ausdruck: Note 1 = 10 Punkte
11 Rechtschreibfehler: 3 Punkte (500 W., Durchschnitt 300)
23 Punkte = Gut

Inhalt/Aufbau: Note 3-4 = 5 Punkte
Ausdruck Note 2 = 8 Punkte
1 Rechtschreibfehler
1 Grammatikfehler } 10 Punkte (450 W., Durchschnitt 300)
23 Punkte = Gut

Inhalt/Aufbau: Note 3 = 6 Punkte
Ausdruck: Note 3-4 = 5 Punkte
3 Rechtschreibfehler
2 Grammatikfehler } 6 Punkte (300 W., Durchschnitt 250)
17 Punkte = Genügend

Inhalt/Aufbau: Note 1 = 10 Punkte
Ausdruck: Note 1 = 10 Punkte
11 Rechtschreibfehler -1 Punkt (300 W., Durchschnitt 300)
19 Punkte = Befriedigend

Inhalt/Aufbau: Note 4 = 4 Punkte
Ausdruck: Note 4 = 4 Punkte
5 Rechtschreibfehler 4 Punkte (250 Wörter, Durchschnitt 300)
12 Punkte = Nicht genügend

Ich bin der Überzeugung, daß in diesem System Rechtschreiben nicht überbewertet wird, wenn z.B. ein inhaltlich und sprachlich sehr guter Aufsatz bei 11 Rechtschreibfehlern mit Befriedigend benotet wird (Durchschnittslänge). Da ich neben der verbalen Begründung bei jeder Schularbeit auch die Berechnung der Gesamtnote unter die Arbeit schreibe, können die Schüler/innen und die Eltern nachvollziehen, wie zu zu einer bestimmten Benotung komme. Darüber sind alle Beteiligten sehr froh. Das Gespräch in der Sprechstunde wird dadurch sachlich, ein Nicht genügend wird leichter verstehbar, und vor allem wissen die Eltern und die SchülerInnen, in welche Richtung sie arbeiten sollen. In bezug auf die Rechtschreibung ist mir wichtig, daß ihr bei der Benotung eine klar definierte und für den/die Schüler/in erkennbare Gewichtung zukommt.

• All die verschiedenen Übungen/Bewertungen ... müssen als Gesamtpaket betrachtet werden; erst in ihrer Gemeinsamkeit führen sie zu einer eindeutig meßbaren Verbesserung der Rechtschreibleistung. Da ich diese erfreuliche Leistungsverbesserung meinen SchülernInnen immer wieder mitteile und diese erkennen und nachvollziehen können, daß die Rechtschreibarbeit (Training und Bewußtseinsbildung) zählbare Erfolge bringt und somit sinnvoll ist, ist die Motivation für all die Übungen groß. Mein erfreulichstes Beispiel in der 1. bzw. 2. Klasse ist Bernhard T. Bei der 1. Schularbeit in der 1. Klasse hatte er 27 Rechtschreibfehler (quer durch das gesamte Rechtschreibfeld; Note: Nicht genügend). Wir arbeiteten viel miteinander, ich fragte ihn oft bei Rechtschreibübungen, bei Klassendiktaten gab er das Diktiertempo an, bei Arbeiten in Kleingruppen war er immer dabei, ich wies ihn beständig auf das Positive seiner Aufsätze hin. Vorläufiges Ergebnis: 3. Schularbeit in der 2. Klasse: 3 Fehler, und was mich noch mehr freut, eine sehr originelle Sprachentwicklung.
Sicher wird Bernhard noch Einbrüche bezüglich Rechtschreiben erleben, doch wir wissen bereits, wozu er tatsächlich in der Lage ist.

Schlußbemerkung

Wichtig für das richtige Schreiben (bei Schularbeiten) ist die gesamte Schreibatmosphäre. Je gelockerter und freier die Kinder schreiben dürfen, umso eher stellt sich die bereits automatisierte Rechtschreibsicherheit ein; je eingeengter die Schreibsituation ist, umso mehr Fehler treten auf.

Der Aussage von Wolfgang Menzel in dem oben zitierten Aufsatz in

Praxis Deutsch 69 "je engagierter und 'spannender' ein Text ist, um so mehr Fehler können dem Schreiber unterlaufen" (Seite 10) kann ich auf Grund meiner Erfahrungen nicht zustimmen. Je engagierter Kinder schreiben können, je mehr sie insgesamt in die Schreibsituation hinen verwoben sind, umso fehlerfreier sind ihre Aufsätze, vorausgesetzt, daß ein bestimmtes Grundmaß an Rechtschreibsicherheit bereits erreicht und automatisiert ist und die zweifelsohne zunehmende Ermüdung nicht zu groß wird.

Die Rechtschreibübungen dürfen nicht vernachlässigt werden, da sonst schwer oder kaum reparierbare Mängel (Unsicherheit) entstehen; sie müssen quantitativ wohldosiert sein (darunter verstehe ich ca. eine von fünf Wochenstunden in der 1. und 2. Klasse AHS), sie dürfen qualitativ nicht so angelegt sein, daß sie auf Grund einer möglichen Verabsolutisierung der Rechtschreibung (Ideologisierung! Rechtschreibung als Selbstzweck!) zu einer Verkrampfung und Verengung der gesamten Situation im Deutschunterricht führen.

Vielmehr soll durch spielerisches, immer wiederkehrendes Trainieren und Reflektieren dem Kind in diesem Teilbereich des Deutschunterrichts eine Grundsicherheit vermittelt werden, die ihm ermöglicht, frei, kreativ und mit Freude zu schreiben. Ein so verstandenes, konsequent durchgängiges Rechtschreibtraining lähmt nicht die Lust am Schreiben, sondern verschafft jenes Wissen und Selbstvertrauen, das unsere Schüler benötigen und das sie während des Schreibprozesses von der Unsicherheit, etwas falsch zu schreiben, befreit.

Karl Schmutzhard ist AHS-Lehrer am BG und BRG Reithmannstraße 1-3, 6020 Innsbruck

Karl Blüml

Am Ende geht's immer um die Note!

Rechtschreibdidaktik und Beurteilung

Faßt man *Didaktik* in dem Sinn auf, daß es dabei um die Überlegung geht, **was** (also welche Inhalte) gelehrt (unterrichtet) werden soll, dann scheint die Überschrift dieses Aufsatzes schon alles zu sagen: **Recht**schreibung, also die richtige Schreibung von Wörtern. Und die meisten Menschen (nicht nur Lehrer) werden ohne Zögern die Berechtigung eines solchen Lernzieles anerkennen – wenn es auch Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutung geben wird. Es gilt allgemein als wichtig, richtig schreiben zu können, sodaß man daraus folgend einen Satz formulieren könnte, der etwa so lautet: ***Rechtschreibung ist wichtig!*** Diesem Satz möchte ich einen Satz des berühmten Schweizer Sprachwissenschaftlers HANS GLINZ gegenüberstellen, der (ziemlich wörtlich) so lautet: ***Rechtschreibung ist nicht wichtig – aber man muß sie beherrschen!***

Hier scheint es einen Widerspruch zu geben. Der läßt sich jedoch zu einem gewissen Teil auflösen, wenn man die unterschiedlichen Voraussetzungen betrachtet, von denen aus die beiden Sätze formuliert wurden. Im ersten Fall wird ohne weitere Differenzierung die pragmatische Notwendigkeit der richtigen Schreibung zum Inhalt eines Satzes gemacht, im zweiten (GLINZ) wird zwischen kommunikativer und sozialer Bedeutung unterschieden. Glinz hat des öfteren an vielen Beispielen nachgewiesen, daß sehr viele Verstöße gegen die Norm der Schreibung erfolgen müssen, bis ein Text "unkommunikativ" wird, d.h. bis man ihn nicht mehr versteht. Viele Normverstöße gelten jedoch – auch wenn sie kommunikativ kaum ernsthaft stören – als sozial belastend und werden mit Bemerkungen wie *Was? Nicht einmal das kann er/sie richtig schreiben? Ja, wie soll denn dieser Mensch dann dies und jenes können?* Beispiele der Art sind etwa Falschschreibungen vom Typ ~~FATER~~ oder ~~dähmlich~~.

Grundsätzlich gilt – natürlich – der Satz, daß erst eine einheitliche Schreibung (also eine normierte) schriftliche Kommunikation wirklich ermöglicht. Dennoch müssen die Verstöße gegen diese Normen sehr häufig und

sehr störend sein, daß letztlich Kommunikation **nicht** stattfinden kann. Beweis dafür sind die höchst individuellen Schreibweisen früherer Jahrhunderte und die noch immer gelegentlich sehr individuellen Schreibweisen in privater (also nicht-öffentlicher) Kommunikation. Stifters oder Goethes Briefe wurden zweifellos verstanden, auch wenn sie nach schulmeisterlichem Verständnis heutiger Prägung "voll von Rechtschreibfehlern" waren. Seit es jedoch eine verbindliche Regelung der Schreibung der Wörter gibt, eine Regelung, die letztlich **nicht** eine rein sprachwissenschaftlich begründete und der Sprache adäquate ist, sondern eine **gesellschaftliche Konvention**, gelten Verstöße gegen diese Konvention, die dadurch, daß sie von Organen des Staates als verbindlich erklärt wurde, zur **Norm** wurde, als sozial (gesellschaftlich) diskriminierend. Der eigentliche Grund für die Notwendigkeit der Erlernung und Beherrschung der Orthographie ist somit ein gesellschaftlicher und nicht ein kommunikativer. Und in diesem Sinn ist auch der obige Satz von HANS GLINZ zu verstehen, daß eben Rechtschreibung nicht wichtig sei, daß man sie jedoch beherrschen müsse. Diesem Verständnis zufolge gilt (leider) auch, daß die Schreibung der **jeweils gültigen Konvention** entsprechend beherrscht werden muß – auch wenn diese Konvention nicht sinnvoll und womöglich sprachlich unsinnig erscheint (wie z.B. die unterschiedliche Schreibung von *in **bezug** auf* und *mit **Bezug** auf*).

Wichtig für eine Didaktik der Rechtschreibung ist nun, daß die Regeln der Schreibung als eine Konvention erkannt werden, woraus folgt, daß sie durchaus hinterfragt und letztlich auch geändert werden können – was in der täglichen Praxis andauernd geschieht, etwa von Auflage zu Auflage der einschlägigen Wörterbücher, aber auch in der Werbung und in den sogenannten Fachsprachen. So entsprechen etwa zahlreiche Schreibungen von chemischen oder medizinischen Fachausdrücken längst nicht mehr den geltenden orthographischen Regeln, ebensowenig die Eigennamen. (Ein bekannter Wiener Sprachwissenschaftler schreibt sich z.B. *Dressler*, obwohl nach den Regeln *Dreßler* geschrieben werden müßte.) So gesehen ist es nicht entscheidend, wie die jeweils gültigen Rechtschreibnormen aussehen, d.h. ob nun Nomen (Substantive) groß geschrieben werden oder nicht bzw. ob man *überschwenglich* oder ~~*überschwänglich*~~ schreibt – wobei letztere Schreibung synchron besehen zweifellos die sinnvollere wäre, weil man sie mit dem dazugehörigen Nomen *Überschwang* begründen kann. Wichtig ist ebenso, daß die Schüler/innen erfahren, daß mangelhafte Rechtschreibkenntnisse gesellschaftlich sanktioniert werden, d.h. daß jemand, der über geringe Fertigkeiten in diesem Bereich verfügt, mit

Geringschätzung und/oder Benachteiligung rechnen muß. Daraus ergibt sich anderseits für die Lehrenden die **soziale Verpflichtung** zu einem effizienten Unterricht im Bereich der Rechtschreibung.

Unterricht in Rechtschreibung ist in einem wohlverstandenen Sinn Hilfe zur Behauptung in der Gesellschaft. Da es jedoch viele Fertigkeiten und Fähigkeiten gibt, die für das berufliche Leben von Menschen bedeutend sind und vom Deutschlehrer vermittelt werden sollen, liegt die Betonung hier auf **effizient**, d.h. die angewendeten Methoden sollen möglichst ohne Umwege zum gewünschten Ziel führen und gleichzeitig auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten befördern (Verfassen von Texten, Umgehen mit Nachschlagewerken, Fähigkeit zur Selbsthilfe, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Förderung der sozialen Kompetenz in der Form von Hilfe für die Schwächeren, Genauigkeit als Grundeinstellung beim Arbeiten, Sorgfalt, Fähigkeit zur Kritik und zur Selbstkritik u.a. durch sorgfältiges Durchlesen eigener und fremder Texte und Erkennen von Fehlern ...).

So gesehen ist es tatsächlich relativ irrelevant, wie die jeweils gültigen Schreibkonventionen aussehen – die Begründung für ihre Beherrschung ergibt sich nicht aus ihrer relativen Sinnhaftigkeit, sondern aus der Tatsache, daß sie **gültige Vereinbarungen** sind – ähnlich vielen anderen Vorschriften (z.B. für das Abfassen von Geschäftsbriefen, Gesprächskonventionen wie Begrüßen etc., Tischsitten, ...). Zweifellos aber kann eine Didaktik der Rechtschreibung an zusätzlicher Motivation gewinnen, wenn es gelingt, diese Schreibnormen einsichtig, gut durchschaubar, möglichst regelgeleitet (= ohne Ausnahmen) und möglichst wenigen Prinzipien folgend zu gestalten. Die wichtigsten Forderungen an eine vernünftige Rechtschreibdidaktik seien hier kurz zusammengefaßt:

- Einsichtigmachen der gesellschaftlichen Notwendigkeit; Rechtschreibunterricht als Hilfe zur Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen;
- Erwerb orthographischer Selbständigkeit (neben der orthographischen Sicherheit): d.h. wissen, wie man sich helfen kann (Arbeit mit dem Wörterbuch ...); Individualisierung der Übungsformen und Hilfe zur Selbsthilfe;
- Rechtschreiben als Teilbereich des Schreibens (Verfassens von Texten) erkennen und daher nach allenfalls notwendiger isolierter Übung von Einzelphänomenen Einbettung in den umfassenden Prozeß des Schreibens;
- Rechtschreibunterricht einbetten in die Erziehung zu Sorgfalt, Genauigkeit, Kritikfähigkeit, sozialer Verantwortung, Selbständigkeit ...;
- Anreiz zum Verfassen von "interessanten und guten Texten" geben – Rechtschreiben lernt man vorwiegend durch Schreiben! (Wer gern und viel schreibt, wird leichter Sicherheit in der Orthographie erwerben.)

Wird nun akzeptiert – und ich sehe derzeit keinen Grund, das nicht zu tun –, daß Sicherheit in der Rechtschreibung ein durchaus wichtiges Lernziel ist, so läßt sich daraus auch die Berechtigung zu einer adäquaten Einbeziehung in die Benotung ableiten. Der Grad der Beherrschung der Rechtschreibung ist Kennzeichen der Erfüllung dieses oben angesprochenen Lernzieles. M.a.W. je sicherer die Rechtschreibung beherrscht wird, desto besser wurde das Teillernziel *ORTHOGRAPHISCHE SICHERHEIT* erfüllt. Je besser der Umgang mit dem Wörterbuch ist, desto besser wurde das Teillernziel *ORTHOGRAPHISCHE SELBSTÄNDIGKEIT* erfüllt. Die Frage, "wieviel denn ein Rechtschreibfehler so bei einer Schularbeit wiege", halte ich für überflüssig und – eigentlich – für dumm! Rechtschreibfehler zählen zu den Normverstößen, so wie jene gegen die grammatische Norm oder wie jene gegen die Semantik. Sie nehmen keinerlei Sonderstellung ein (legasthenisch begründete Fehler einmal ausgenommen). Die Frage ist eher die, wie man mit Normverstößen im Zusammenhang mit Beurteilung generell umgeht.

Die Beurteilung schriftlicher Arbeiten in Deutsch ist ein komplexer Vorgang, es müssen dabei positive und negative Eindrücke gegeneinander abgewogen werden. Der gesamte Vorgang ist subjektiv, er kann kaum "objektiviert" werden, er kann nur einsichtig (transparent) gemacht werden. Die Gewichtung einzelner Normverstöße wird im allgemeinen nach einsichtigen Kriterien erfolgen, Kriterien, die an Verstöße gegen jede Norm gleichermaßen angelegt werden können: kürzlich Wiederholtem/Geübtem ist mehr Gewicht beizumessen als länger Zurückliegendem; Verstöße, die die Kommunikation stören (oder unmöglich machen), zählen schwerer als solche, die die Verständigung nicht beeinträchtigen; Wörter des Grundwortschatzes (alters- und bildungsspezifisch, nahezu individuell) müssen besser beherrscht werden als Exotica.

Die leidige Frage, ob denn eine Arbeit "nur" aufgrund von Rechtschreibfehlern mit "Nicht genügend" beurteilt werden solle/könne, stellt sich im Grunde kaum wirklich und wenn, sollte sie etwa so behandelt werden: Ist die Gesamtzahl der Fehler so groß, daß man eine Arbeit negativ beurteilen würde, so ist es unerheblich, ob dies unterschiedliche Fehler oder "nur" Rechtschreibfehler sind. Die Ausnahmen bilden einerseits wieder legasthenisch bedingte Fehler, andrerseits "identische Fehler". Aber auch das Kriterium "identisch" gilt in gleichem Maße für alle Arten von Normverstößen:weder identische Rechtschreibfehler, noch identische Grammatik-, Semantik- oder Stilfehler dürfen mehrfach gewertet werden!

Um zu einem halbwegs haltbaren Ergebnis bei der Beurteilung und (daraus folgend) der Benotung schriftlicher Arbeiten in Deutsch zu kommen, ist es erforderlich, daß sich der Beurteilende ein umfassendes Bild über Vorzüge und Mängel einer Arbeit verschafft. Dies geschieht m.E. am zweckmäßigsten über eine Kategorisierung: Erfüllung der im "Thema" gestellten Arbeitsaufgabe(n), gedanklicher Aufbau, Inhalt, sprachliche Gestaltung (= Textsortenadäquatheit, woraus sich Adressaten- und Sachadäquatheit ergeben), Sprachrichtigkeit (Grammatik, Semantik/Lexik) und Schreibrichtigkeit. Wie man diese Gesichtspunkte dann im einzelnen bewertet, ist eine zweite Frage, und zwar eine sehr subjektive bzw. eine von der jeweiligen Situation abhängige. Ein Randproblem der sogenannten "Fehlergewichtung" möchte ich hier noch kurz anschneiden.

Kavaliersdelikt "Beistrichfehler"!

Man kann sagen, selbst 50facher Diebstahl ist kein Mord, man kann auch sagen, auch Diebe sind Verbrecher. Das zeigt die Problematik – und hilft vielleicht auch bei der Gewichtung. Ich trete nicht dafür ein, einige (2,3 ...) Beistrichfehler, zu einem sogenannten schweren Fehler zu addieren. Andrerseits trüben natürlich ständige Verstöße gegen die Regeln der Interpunktion das Bild einer schriftlichen Arbeit. Was also tun? Ich meine, es gibt unter den Beistrichfehlern solche, die man gut und gern völlig übergehen kann. Dann gibt es solche, die irgendwie auffallen, weil man selbst zufällig gerade diese Beistrichregel gut kennt. Weiters gibt es welche, die eindeutig den Lesefluß unterbrechen, stören. Und letztlich sind da sogar manche, die zum Nachdenken darüber zwingen, was mit einer bestimmten Aussage gemeint sein mag. Letztere sind nach meinem Verständnis "schwere Fehler", die Gruppe davor sanktioniere ich ebenfalls (etwa wie ~~Fater~~), die übrigen fallen wie~~"der Eine", in Bezug auf"~~ unter "läßliche Sünden".

Und dann wäre noch eine Frage etwas ausführlicher zu diskutieren, die weiter oben so "nebenbei" angerissen wurde: Wie geht man allgemein mit Normverstößen um? Zweifellos müssen "Fehler" markiert werden, das ist rein methodisch unverzichtbar, insbesondere bei jüngeren und bei schwächeren Schülern und insbesondere dann, wenn die Gefahr bestünde, daß sich ein falsches Wortbild einprägt. Das betrifft – erkennbar – hauptsächlich Rechtschreibfehler, denn bei allen anderen Fehlern ist die Gefahr des "Sich-ein-falsches-Wortbild-Einprägens" wesentlich geringer. (Manche

Rechtschreibmethodiker meinen sogar, man müßte jede Fehlschreibung unkenntlich machen, tilgen, was mir übertrieben scheint, denn so schnell kann das Einprägen falscher Wortbilder wohl auch nicht vor sich gehen, zieht man in Betracht, daß sich umgekehrt jedes richtige Wortbild dann ebenso gut und rasch einprägen müßte – was erfahrungsgemäß keineswegs der Fall ist.)

Wie aber sollen wir mit solchen Normverstößen hinsichtlich der Benotung umgehen?
Ich vertrete die Ansicht, daß die Aufgabe des Deutschunterrichts an höheren Schulen eine andere ist als die einer Sekretärs- und Sekretärinnenlehre. Die Aufgabe des Deutschunterrichts besteht wohl auch – wie oben festgestellt – in der Vermittlung solider Rechtschreibfertigkeiten (aus sozialen Gründen), geht aber weit darüber hinaus. Sie muß vor allem eine Bildung vermitteln, die in ausschließlich praxisorientierten Institutionen nicht vermittelt wird, nicht vermittelt werden kann. Daraus schließe ich, daß Verstöße gegen Normen zwar markiert, aber keineswegs überbewertet werden sollen. Alle Markierungen von Fehlern haben die Aufgabe der "Therapierung", d.h. sie sollen dazu führen, daß Normverstöße in Zukunft nicht mehr vorkommen und daß der "Sünder" geeignete Mittel findet (mit Hilfe des Korrigierenden), solche Fehler zu vermeiden.Wir bestrafen also nicht, sondern helfen. Das Berufsleben bestraft Fehler (sozial), die Schule soll Wege zur Fehlervermeidung zeigen. Ich halte nichts von der Theorie, daß die beste Vorbereitung auf das "harte Leben" eine Vorwegnahme der Methoden eben dieses Lebens sei. Aus dieser angesprochenen Haltung sind schon zu viele absurde Dinge geschehen in der Pädagogik, wie etwa, daß man Kleinkinder ruhig sitzen üben ließ, damit sie im Kindergarten ruhig sitzen könnten, daß man Kindergarten-Kinder Lesen und Schreiben lehrte, damit sie in der Volksschule besser zurecht kämen, daß man Volksschulkinder "unkindliche Grammatik und Mathematik" drillte, damit sie im Gymnasium besser mitkämen ...

Sicher müssen wir die Fehler feststellen und anzeigen, wir müssen aber niemanden wegen solcher Fehler (sozial) diskreditieren. Wohl aber müssen wir unsere Schüler/innen mit allen vernünftigen Mitteln dazu bringen, ihre Fertigkeiten zu verbessern. Und zu diesem Zweck reicht es mit Sicherheit **nicht**, Rechtschreib- und andere Fehler einfach anzustreichen und unter der Arbeit lapidar zu bemerken, die Arbeit sei "leider" recht fehlerhaft. Das **kann** nicht die Aufgabe von Unterricht sein! Wer sollte den Weg zeigen, wenn nicht der Lehrer?

Anmerkungen:

1) An dieser Stelle sei mit aller Deutlichkeit angemerkt, daß alle Überlegungen in diesem Aufsatz ohne Einbeziehung möglicher bzw. wahrscheinlicher Entwicklungen durch den Einsatz von Textverarbeitungssystemen (Computer) angestellt werden. Wenn die Entwicklung so weitergeht, wie es sich derzeit abzuzeichnen scheint – nämlich einerseits die Verfeinerung von Rechtschreibkorrekturprogrammen und anderseits der bald universelle Einsatz von Computern auch im privaten Bereich –, werden sich u.U. auch grundlegende Änderungen in der Didaktik ergeben müssen.
2) Zur Erklärung: Zweifellos waren in diesen Briefen auch wirkliche Rechtschreibfehler, der größte Teil der "ungewöhnlichen Schreibweisen" beruht jedoch auf dem Faktum, daß es eine alle Teilbereiche der Schreibung betreffende einheitliche Regelung für den deutschen Sprachraum erst seit der "2. orthographischen Konferenz" in Berlin (1901) gibt. Davor hatten zwar die einzelnen Hofkanzleien sozusagen "hauseigene Regelungen", diese jedoch galten nur für den jeweiligen Verwaltungsbereich und im Grunde auch nur für den amtlichen Schriftverkehr.
3) Zur Frage der "Korrektur" vgl. Karl Blüml: Korrigieren und Beurteilen schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. In: Studienbrief II – Fernstudienprogramm "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer – Deutsch". Hrsg. von Karl Blüml/Jakob Ebner, Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt 1984 und Karl Blüml/Manfred Porsch, (Hg.): Schularbeiten in Deutsch. BMUKS, Wien 1985 (Reihe APS – Analysen, Berichte, Dokumentationen Nr. 8).
4) Vgl. dazu u.a. Jakob Ebner: Beurteilungsraster für schriftliche Arbeiten aus Deutsch. In: "Studienbrief II" 1984 (siehe Anm. 3).

Literatur zur Beurteilungsfrage (in Auswahl):

Beck, O.: Theorie und Praxis der Aufastzbeurteilung. Bochum (Kamp) 1979

Born, M./Lueg: Zur Praxis der Aufsatzbenotung. Düsseldorf (Schwann) 1979

Gössmann, W.: Schülermanuskripte. Düsseldorf (Schwann) 1979

Ingenkamp, K. K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Forschungsberichte. Weinheim-Basel (Beltz) 1971

Ivo, H.: Lehrer korrigieren Aufsätze. Frankfurt/Main (Diesterweg) 1982

Klute, W.: Deutsch-Zensuren. Eine Handreichung zur Bewertungspraxis auf der Sekundarstufe II. München (Ehrenwirth) 1985

Larcher, D.: Unterschiedliche Korrekturhandlungen – Einblicke in die Tiefenstruktur einer didaktischen Routinehandlung. In "Studienbrief II" 1983 (vgl. Anm. 3)

Merkelbach, V.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Frankfurt/Main (Diesterweg) 1986

Schröter, G.: Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum (Kamp) ^{4}1974

Weber, A.: Dialektik der Aufsatzbeurteilung. Donauwörth (Auer) ^{2}1975

Blüml Karl, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter am Institut f. Germanistik, Universität Wien, ist Direktor am Akademischen Gymnasium, 1010 Wien, Beethovenplatz 1

Peter Schneck

Das Wiener Rechtschreibprojekt

1. Wie es dazu kam ...

Den Anlaß gaben eine Anregung des Präsidenten des SSR für Wien, Prof. Hans Matzenauer, und eine Idee von Professor Ernst Höller: Richtig schreiben können soll auch Spaß machen, und durch die herkömmlichen Korrektur- und Übungsmethoden würden eher Falschschreibungen gefestigt als Richtigschreibungen erreicht. Im Rahmen der Tatsachenforschung des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien wurde eine Projektgruppe gebildet (Dr. Peter Schneck, Univ.-Ass. Dr. Marion Bergk-Mitterlehner, Univ.-Lektor Dr. Karl Blüml, HD Edgar Grubich), die zu folgenden Schlüssen kam:
Es können nur Maßnahmen Erfolg haben, die von den Lehrern als sinnvoll und machbar aufgenommen werden. Die Projektgruppe nahm daher Kontakt mit den Lehrern für Deutsch von 2 Schulen auf (HS 7, Neubaugasse 42 und HS 12, Johann-Hofmann-Platz 19), die sich zur Mitarbeit im Rahmen eines einjährigen Schulversuchs bereiterklärten. Die Projektziele wurden in Diskussion mit den betroffenen Lehrern festgelegt. Es waren dies:

1. **Fehler vermeiden** durch den ständigen Gebrauch des Wörterbuches und die ausdrückliche Erlaubnis, beim Mitschüler oder Lehrer jederzeit nachzufragen.
2. **Veränderte Korrektur** durch Anfertigen einer vorzeigbaren Reinschrift oder individuelles Üben statt traditioneller unwirksamer "Verbesserung". Statt des Anstreichens der Falschschreibungen sollten Richtigschreibungen geboten werden.
3. Nach längerer Diskussion wurde vereinbart, die **Qualität** der schriftlichen Arbeiten vor die **Quantität** zu stellen. Es wurde Übereinstimmung darüber erzielt, daß in der Schule viel zu viele Texte produziert werden, die niemandem gefallen, auch dem Schüler/der Schülerin nicht, und die letztlich auch niemanden interessieren, nicht einmal den Lehrer/die Lehrerin.

Es sollte daher einerseits nur **Wichtiges, Bedeutsames, Herzeigbares** geschrieben werden, anderseits dafür die Ausfertigung erheblich verbessert werden, nach dem Motto: **"Eine Arbeit ist erst fertig, wenn sie richtig und schön geschrieben ist!"**

4. Zum **Üben** wurde festgehalten, daß es nur **individuell** (Niemand übt gern, was er/sie schon kann.) und in ausreichender Wiederholung zum Erfolg führen kann. Die Möglichkeiten der Verbesserung des Eigentextes bis zur fehlerfreien Niederschrift, optische Hilfen (was besonders schwierig ist, hängt an der Wand – jeder Blick eine Übung) und von Lernkarteien sollten genützt werden.
5. Die Mitarbeiter des Projektteams erklärten ihre Bereitschaft, auf 'Bestellung' der Lehrer/innen Angebote aus der Literatur und der eigenen Erfahrung zu auftretenden Problemen zusammenzustellen (z.B. zu: Arbeit mit dem Wörterbuch, wie erreiche ich fehlerfreies Abschreiben etc.).

Weiters wurde vereinbart:

Einmal monatlich gibt es eine Projekt-Konferenz in Anwesenheit von mindestens einem Mitglied des Projektteams. Was jeder Lehrer/jede Lehrerin in der Klasse versucht, entscheidet, er/sie selbst. Dem Projektteam werden aber realistische Rückmeldungen gegeben. Material bekommt man nicht nach der Gießkannenmethode, sondern nur auf Wunsch und schriftliche Anforderung. Die Lehrer/innen verpflichten sich zu einer kurzen schriftlichen Rückmeldung zu Jahresschluß. Auf Wunsch der Lehrer/innen solle eine Überprüfung der Versuchsschulen und geeigneter Kontrollschulen mit dem 80-Wort-Test und einer Aufsatz-Fehlerzählung erfolgen.

2. Ein Versuch empirischer Evaluation

Im ersten Durchgang des Projekts im Schuljahr 1988/89 wurde auf Wunsch der Lehrer der 80-Wort-Test und ein Aufsatz ("Ein schöner Tag/Ein schlimmer Tag", "Da habe ich mich geärgert/Da habe ich mich gefreut".) in den Versuchsschulen Neubaugasse und Johann-Hofmann-Platz sowie in der HS Schweglerstraße als Kontrollschule vorgegeben. Die Ergebnisse wurden von Frau Mag. Monika Guttmann ausgewertet. Die Ergebnisse des 80-Wort-Tests ergaben in Versuchs- und Kontroll-

klassen keine Unterschiede (Versuchsklassen: Zuwächse an Rohpunkten zwischen 3 und 38; Kontrollklassen zwischen 2 und 43). Auch im Prozentsatz der Falschschreibungen im Eigentext 'Aufsatz' waren keine Unterschiede festzustellen, wobei anzumerken ist, daß die Lehrer der Kontrollschule um ihre Funktion wußten. Die positive Resonanz der Lehrer/innen und Schüler/innen der Versuchsschulen bewirkte, daß die Kontrollschule im Folgejahr am Projekt teilnehmen wollte. Frau Mag. Guttmann hält in ihrem Bericht fest:

> "Die im Rahmen des Rechtschreibprojekts in den Projektklassen eingesetzten Maßnahmen zeigen sich unabhängig von den ebenfalls guten Ergebnissen der Kontrollklassen effektiv und erfolgreich. Eng verbunden mit der Verbesserung der individuellen Rechtschreibung war hier die lustbetonte und motivierende Arbeit am Eigentext. Die Äußerungen der Schüler zum Rechtschreibprojekt, die in 'Klassen-Büchern' zusammengestellt wurden, bestätigen, daß die Schüler Spaß und Freude am Arbeiten hatten und daß ihnen die zahlreich eingesetzten Methoden bei der Verbesserung ihrer Rechtschreibung geholfen haben. Die Kinder freuten sich auf das Rechtschreiben in den Deutschstunden!"

3. Wie aus dem Rechtschreibprojekt ein Schreibprojekt wurde

Die positiven Reaktionen der Schüler ("Jetzt macht die Deutschstunde Spaß!") und die Verlegung der Korrekturarbeit in die Schule führten zu Wünschen nach längerer Arbeitsperioden. Der Wunsch nach mindestens einer Doppelstunde aus Deutsch wurde bei Schülern und Lehrern laut. Da der Schutz der Schüler vor Doppelstunden im Normalfall des Deutsch-Unterrichts durchaus sinnvoll ist, bedurfte es einiger Überzeugungsarbeit gegenüber Direktoren und Schulaufsicht, um (mit unterschiedlichem Erfolg) Doppelstunden zu erreichen.

Eine neue Schwierigkeit bereitete die Schularbeit. Lehrer und Schüler wollten nicht einsehen, daß bei der Schularbeit plötzlich nicht mehr gelten sollte, was sonst im Unterricht grundlegend war. Nach Diskussion diverser Modelle wurde der Weg "2-Phasen-Schularbeit" beschritten, d.h. in der ersten Stunde wird ein Entwurf geschrieben, der vom Lehrer – nach Art eines Lektors – verbessert wird. Fragen zum Inhalt und Hinweise zur Schreibung ("Schlag das im Wörterbuch nach!") gaben Hinweise für die Überarbeitung in der zweiten Schularbeitsphase an einem Folgetag, die dann die Grundlage der Beurteilung wurde. Ein Vorgang, der als

durchaus lebenspraktisch verstanden wurde, denn kein Erwachsener schickt den unkorrigierten Entwurf seines Bewerbungsschreibens ab, und gewichtige Schriftstücke werden allgemein vor der Absendung nochmals überschlafen.

Die Lehrer berichteten über die Projektentwicklung:

"Zunächst schien die neue Korrekturmethode im Mittelpunkt zu stehen. (Überkleben falsch geschriebener Wörter, Anbieten des richtigen Wortbildes). Der Wörterbucharbeit habe ich mehr Zeit gewidmet. Relativ neu war auch der Versuch, herzeigbare Texte herzustellen. Dabei legte ich großen Wert auf gemeinsame Erarbeitung und Bearbeitung von Texten."

"Fast alle Schularbeiten wurden in zwei Phasen geschrieben. Die Fehler wurden nicht mehr mit dem Rotstift korrigiert, sondern mit Bleistift am Rand gekennzeichnet. Die Kinder mußten ihre Fehler selbständig suchen und mit Hilfe des ÖWB verbessern. Nur sehr schwachen Rechtschreibern gab ich 'Richtigschreibungen' vor. Beim Textverfassen halfen die Kinder einander durch 'Redaktionsgespräche', oder sie verfaßten Gruppengeschichten. Alle wichtigen Texte wurden reingeschrieben, die Reinschriften im Klassen- bzw. Gruppengeschichtsbuch gesammelt. Das Rechtschreibtraining gestaltete ich noch individueller als früher."

"Durchführung der Schularbeit in 2 Phasen. Änderung des Korrektursystems durch Überkleben. Anlegen einer Rechtschreibkartei. Intensive Arbeit mit dem ÖWB (Fehler selbst erkennen und korrigieren, Helfersystem)."

"Für das individuelle Rechtschreibtraining stellte ich eine Fülle von Material her, was mir aber großen Spaß machte."

"Verwendung eines Ärgerwörterbuches sowie dazugehörige Form des Übens und der Korrektur: Mehr Partnerarbeit, zeitweiliger Einsatz guter Schüler der I. LG als Tutoren für schwächere 'Schnupperschüler' aus der II. LG; Selbstgebastelte Sprachspiele; Zweiteilige Schularbeit: Manuskript und Korrekturstunde."

"Vor allem habe ich den Schwerpunkt auf die Textproduktion verschoben. Ich habe weiters versucht, den 'Dreischritt' Manuskript – Redaktionsarbeit – Reinschrift beim 'freien Schreiben' konsequent einzuhalten. Ebenso wurden erstmals Freinet-Material (Mappen, Karteien, Druckerei...) und 2 Schreibmaschinen (in der 2. Klasse) eingesetzt.
Beim Üben für die Rechtschreibung versuchte ich ebenfalls als 'Premiere' eine Art 'Offenes Lernen' einzuführen. Die 2-Phasen-Schularbeit, 'neue' Korrigiermethoden etc. gibt es ja schon seit 1988!"

"Ich habe die Arbeit für das Heft oder in das Heft verringert oder fast schon aufgelassen. Die Arbeiten sind öffentlich herzeigbar: Plakate, Klassengeschichtenbuch, Pinboard ...
Die Kinder dürfen einander jederzeit helfen, auch bei den Schularbeitskonzepten."

"– neue Korrekturmethoden
– 2-Phasen-Schularbeit
– gezielte ÖWB-Übungen
– Verwendung des Rechtschreibmaterials "Ho ruck"
– ABC-Spiele, Schreibspiele
– Kreatives Schreiben
– Ärgerwörterheft"

Projektentwicklung im Folgejahr:

Im Schuljahr 1989/90 entschlossen sich die im Vorjahr betreuten Schulen zum eigenständigen Weitermachen. Das Projektteam nahm die Betreuung anderer Schulen auf (HS 3, Kölblgasse 23; BRG 14, Linzer Straße 146; HS 15, Selzergasse 25; HS 15, Schweglerstraße 2-4).

Die Schulen des Vorjahres entsandten weiter Vertreter in die Projektkonferenzen. HL Peter Grunsky trat in das Projektteam ein. Für die Projektkonferenzen hatte sich das Vorgehen bewährt, sie im rotierenden Verfahren an jeweils einer der teilnehmenden Schulen abzuhalten.

4. Aus den Protokollen der Projektkonferenzen

"Ein Kind, das sehr viele Fehler macht, hat statt 40 Fehler bei der ersten Schularbeit jetzt 24 oder 20 davon in der 2. Phase gefunden! Möglicherweise sind weitere Besserungen möglich, wenn der psychische Druck wegfällt."

"Es wurden folgende Fragen diskutiert: Welche Art von Korrekturhinweisen soll gegeben werden? Für manche Kinder wird ein Rufzeichen am Korrekturrand genügen, andere werden die Bezeichnung des Wortes brauchen, Ausländer sicher das richtige Wortbild."

"Wie mit Kindern umgehen, die kein Wortbild richtig produzieren können? Das Kind könnte erzählen, der Lehrer schreibt mit (z.B. nur Teile des Aufsatzes, die Einleitung). Die Kinder ermutigen, wenig zu schreiben, dafür aber richtig und schön."

"Es war das erste Mal schön, eine Schularbeit anzuschauen. Schüler mit schwachem Ausdruck und guter Rechtschreibung haben jetzt eine schlechtere Note und wissen, daß sie sich bemühen müssen."

"AHS: Ich führe drei erste Klassen und habe gute Erfahrungen mit der ersten 2-Phasen-Schularbeit gemacht; sie war länger, die Kinder haben sich mehr getraut: Der Notendurchschnitt ist von 3,6 auf 2,4 bzw. 2,5 gestiegen. Auch die Zahl der Einser steigt, gute und fleißige Schüler finden ihre Fehler. Einer Gruppe der Schüler, die sonst 3 oder 4 haben, ist es egal.
Anregung: Öffentlichkeit zur Verstärkung dieser 'Egalschüler' einsetzen (Ausstellung auf dem Gang, Buch für die Eltern)."

"Die Arbeit mit dem Ärgerwörterbuch ist mühsam; mit Kindern gemeinsam funktionierte es, kostete aber Zeit (2. Klasse, 2. LG)"

"1.Klasse – Die Arbeit mit dem Ärgerwörterbuch funktioniert. Die Kinder haben es selbst hergestellt und können selbst die Wörter einordnen. Einordnungshilfe wird aber vorgegeben, z.B. Doppel-LL wird unterstrichen. Gute Erfahrungen mit Partnerdiktat zu Stundenbeginn, die Kinder protestieren, wenn es entfällt."

"Bei schwierigen Wörtern gebe ich die ersten Buchstaben vor, z.B. 'krea' für das Nachschlagen von kreativ. Der Versuch von Redaktionsgesprächen hat mit Bildimpulsen gut funktioniert, ich habe eben ein Dreieinhalb-Seiten-Manu bekommen."

"Problem: Die Kinder können Anweisungen aus den Arbeitsbüchern nicht selbständig folgen und warten auf die Erklärung des Lehrers. Anregung: Auch die Anweisungen verstärkt an die Tafel schreiben, die Kinder gewöhnen sich daran, nach schriftlichen Anweisungen zu arbeiten, wer etwas überhört oder vergessen hat, kann nachschauen ohne zu stören."

"Es wurde die Frage diskutiert, ob es günstig sei, wenn die Schüler in der 2-Phasen-Schularbeit den Schluß ändern und dadurch neue Rechtschreibfehler entstehen. Änderung der Textstruktur bei der Überarbeitung ist an und für sich ein Ziel des Deutschunterrichts."

"Jedes Kind hat in meiner Klasse einen Hängeordner und findet dort die freien Texte zur Überarbeitung, aber auch individuell abgestimmte Übungsblätter. Die Übungen können zu Hause gemacht werden, müssen aber zum vereinbarten Zeitpunkt in der Schule vorliegen. Der Behälter mit den Hängeordnern wird vom Lehrer zur Vorbereitung aus der Klasse genommen."

"2-Phasen-Schularbeit": Die durchschnittliche Länge betrug 200 bis 250 Wörter, andere Klassen haben zum gleichen Thema weniger als 200 Wörter geschrieben, die Schüler waren zufriedener, die Schularbeit brauchte naturgemäß mehr Zeit. Die Schüler haben sich Zeit gelassen, einige haben inhaltlich

verbessert, andere Rechtschreibfehler. In der 2. Klasse ist die Doppelschularbeit ausgesprochen gut ausgefallen, es wurden differenzierte Hinweise gegeben."

"Argumente für die Doppelstunde aus Deutsch: Behandeln von längeren Texten in einem Prozeß, rezeptiv und produktiv, hinführen zu selbständigem Überarbeiten eigener Texte braucht Zeit und wechselnde Organisationsformen des Unterrichts, was wieder Zeit kostet, die eingebracht wird, da die Deutschgebiete nicht mehr getrennt, sondern integriert behandelt werden.
Rechtschreiben, Stil, Grammatik werden in einem bearbeitet, dazu sind längere Einheiten nötig. Gespräche brauchen Zeit – Einübung in Kommunikation, Erlernen von Arbeitsweisen, die realitätsbezogen sind, fordern einen zusammenhängenden Zeitrahmen."

"Die Schüler schreiben: 'Bei uns können die Schwächeren von den Besseren lernen.'"

"Wir haben ein Sagenbuch angefertigt und verkauft, Klassengeschichtsbücher angefertigt."

5. Wie ging es Schülern?

Schülermeinungen:

"Daß wir mit dem ÖWB mehr gemacht haben, war gut, denn dadurch habe ich weniger Rechtschreibfehler als vorher. Aber wir hatten für alles leider zu wenig Zeit."

"Das freie Schreiben gefiel mir gut, aber wir standen unter Zeitdruck."

"Das freie Arbeiten war super, denn ich wollte auch einmal schreiben, was ich will, und nicht, was der Lehrer sagt."

"Mir half das Manuskript, meine Ideen zu sortieren und den Ablauf der Geschichte zu gliedern."

"Texte nach Bildern schreiben gefällt mir, weil man da die Phantasie spielen lassen kann."

"Ich fand es sehr schön, daß wir bei der Schularbeit, oder wenn wir ein Wort nicht gewußt hatten, den Lehrer auch fragen durften."

"Die 2-Phasen-Schularbeit hat mir sehr gut gefallen, weil sich die schwächeren Kinder verbessern konnten. Wir hatten auch mehr Zeit zum Nachdenken. Natürlich hat die bessere Note gezählt.

Wir haben auch viel im ÖWB gesucht. Mir hat es gefallen, weil wir immer viel Spaß dabei hatten.
In ver Volksschule haben die Lehrer mit einem roten Kugelschreiber verbessert, aber in der Hauptschule verbessern die Lehrer mit einem Bleistift, damit nicht ein rotes Meer im Heft entsteht.
Manchmal haben wir zwei Gruppen gemacht, die schlechten Kinder sind mit der Frau Fachlehrer nach hinten gegangen, die guten sind vorne geblieben und haben etwas Schweres gemacht."

Aus Lehrersicht:

"Ich glaube, daß die Schüler das Projekt sehr gut bewertet haben. Sie haben die Korrekturmethoden als Hilfe empfunden. Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfestellung sind eigentlich mehr und mehr zur Selbstverständlichkeit geworden."

"Bei den Schularbeiten arbeiteten die Kinder ruhiger, denn sie wußten, daß sie ihre Arbeit in der zweiten Phase entscheidend verbessern konnten. Die meisten brauchten für die zweite Phase mehr Zeit, da sie nicht nur Rechtschreibfehler, sondern auch Inhalt und Ausdruck verbessern wollen.
Manche Schüler waren zu faul, im Wörterbuch nachzuschlagen, daher konnte es passieren, daß sich Fehler vermehrten.
Ein Großteil der Schüler freute sich über fehlerlose Texte, die Reinschrift bereitete ihnen aber oft große Mühe.
Eine besondere Leistungssteigerung konnte ich bei zwei Legasthenikern (1. Klasse) feststellen."

"Ich glaube, recht gut! Es entstand eine recht lockere 'Redaktionsatmosphäre'- Große Begeisterung hat das 'freie Schreiben' und 'offene Lernen' hervorgerufen. Erfolgserlebnisse bei Schularbeiten!"

"Besonders die rechtschreibschwachen Schüler haben oft einfach keinen Bezug zur Rechtschreibung, empfinden zusätzliche Arbeiten als unnötige Belastung (s. 2-Phasen-Schularbeit) und sind schwer zu motivieren. Erst bei offensichtlicher Verbesserung ihrer Leistungen, einem deutlichen Erfolgserlebnis zeigen sie Einsicht."

6. Lehrerstimmen

"Die Kinder fragen mehr. Durch das Abdecken der Fehler nehmen die Schüler das 'Richtigschreibenlernen' ernster als bei bloßem Anzeichnen. Bei öffentlichen, herzeigbaren Arbeiten sind die Kinder gut motiviert."

"Begeistert sind die Schüler von der 2-Phasen-Schularbeit. Nur wenige Kinder sind jedoch in meiner Gruppe in der Lage, ihre Fehler eigenständig zu finden und zu verbessern. Wesentlich bessere Ergebnisse erzielen die Schüler, wenn ich die falsch geschreibenen Wörter mit Bleistift vorher kennzeichne. Die Einführung des 'Helfersystems' klappt wunderbar. Viele Kinder (vor allem die, die helfen wollen) arbeiten schneller und konzentrierter. Einige Schüler sind seither offensichtlich weniger im 'Streß', weil nicht immer der Lehrer die Fehler sieht und verbessert. Mir gleich eine richtige Lösung präsentieren zu können, motiviert."

"Die Kinder lernen, selbst ihre Fehler zu erkennen und zu verbessern. Fehlervermeiden ist zum Teil schon recht gut gelungen. Auch die Schularbeit in zwei Phasen hat sich bewährt. Der Zeitdruck und die Angst wurden somit zum Großteil ausgeschaltet! Die Rechtschreibkartei machen die Schüler zu Beginn jeder Stunde selbständig und gerne."

"Die Schüler haben grundsätzlich sehr positive Meinungen von sich. An der Verbesserung finden sie gut, daß sie lernen selbständig Fehler zu finden. Durch die Arbeit mit dem Wörterbuch und die Unterstützung durch den Lehrer fällt ihnen die zweite Phase relativ leicht. Als Motivation für die Reinschrift gaben die Kinder nicht nur die Aussicht auf bessere Noten an, sondern auch, daß die Korrektur durch den Lehrer als Hilfe empfunden wird. Positiv wird auch die Zusammenarbeit bei manchen Themen in Gruppen und Partnerschaft bewertet."

"Die zweiteilige Form der Schularbeit hebt den Notenschnitt und gibt den Schülern mehr Gefühl der Eigenverantwortung, auch wird Sprache selbst mehr hinterfragt, ebenso die Meinung des Lehrers.
Das Hinführen der Schüler zum selbstverständlichen Üben mit dem Ärgerwörterbuch erwies sich als schwierig, da der Sinn nicht leicht erkannt wurde, später machte es jedoch Freude, eigene Fehler zu bekämpfen.
Allerdings gab es bei den Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch sehr große Probleme, Fehler zu erkennen. Sie bleiben auf ein Sprachvorbild angewiesen (Lehrer, Tutor)."

"Die 2-Phasen-Schularbeit war der größte Erfolg. Der Schwerpunkt lag aber vor allem in der Verbesserung von Inhalt und Ausdruck.
Die Kinder freuten sich, in den Heften kein 'rotes Meer' zu finden. Das selbständige Suchen führte nicht bei allen zum Erfolg.
Die 'Redaktionsgespräche' und die Gruppengeschichten machten den Kindern Spaß. Die Texte wurden qualitativ besser.
Nicht alle Kinder konnten zum Reinschreiben motiviert werden. Manche waren nicht daran interessiert, ihre Texte zur Schau zu stellen.
Die vermehrte Individualisierung führte zur Verbesserung der Rechtschreibung."

7. Was weiter?

Der wesentliche nächste Schritt war eine Atempause zum Zweck der Durchsicht der Materialien, der Evaluation, der Zusammenstellung der Ergebnisse. Was schon im zweiten Jahr auffiel, war, daß es in den nicht mehr betreuten Schulen kein "Zurück" zu den alten Methoden gab. Die Lehrer des zweiten Jahres wechselten zu einem erheblichen Teil in einschlägige Fortbildungen, z.B. in die Ausbildung "Lese- und Schreibwerkstatt" oder machten das Angebot, nach Eröffnung der Lernwerkstätte am Pädagogischen Institut dort eine "(Recht)-Schreib-Ecke" zu gestalten.

Aus der Projekt-Ideen-Kiste:

- Der Deutschlehrer bearbeitet Texte aus anderen Unterrichtsfächern, bis sie richtig, übersichtlich und herzeigbar sind.
- Schreibgruppen: 1 diktiert, 2 schreibt, 3 und 4 schlagen im Wörterbuch nach.
- **Wetten, daß** du von den 14 Fehlern in Deinem Text mindestens 10 findest!
- Schweigeschwätzen: Der Lehrer/die Lehrerin als "Briefträger" befördert nur richtig Geschriebenes!
- Reih-um-Geschichte: Jede/r schreibt, bis er/sie nicht mehr weiterkommt, dann wird weitergegeben.
- Wieviele Seiten ausstellungsreifen Text haben wir alle in diesem Jahr produziert?
- Partnerdiktat: Zwei Schüler diktieren einander gut geübte kurze Texte. Auf jede Falschschreibung wird sofort aufmerksam gemacht.
- Exotenspiel: 5 Wörter, eines davon steht nicht im Wörterbuch.
- Zur Festsetzung des Alphabets als Voraussetzung des Nachschlagens im Wörterbuch: der Buchstabe nach dem F, der Buchstabe vor dem N.
- Nach dem Üben: Richtig Geschriebenes mit dem Leuchtstift zum Leuchten bringen.

Peter Schneck ist Direktor des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien, 1070 Wien, Burggasse 14-16

Wilhelm Wolf

Jede Woche eine "Deutschschularbeit"?

Zu den Rechtschreibforderungen der Grundschul-Lehrpläne 1963 und 1986

Gedächtnis-Übungen?

Nun, ganz so ist es nicht, und schon gar nicht in der Grundschule. Aber nicht selten stöhnen SchülerInnen und deren Mütter (in der Regel obliegt ihnen ja das "Geschäft der Erziehung" und im besonderen der Schulerfolg) über die wöchentlichen Gedächtnisübungen. Mit schöner Regelmäßigkeit wird den Kindern in vielen österreichischen Volksschulklassen Anfang der Woche ein (häufig gar nicht so leicht zu merkender) Text zum Auswendiglernen aufgegeben und mit ebensolcher Regelmäßigkeit soll dieser Text am Ende der Woche in der Schule auswendig niedergeschrieben werden. Und das bereits in den ersten Wochen des Schulbesuchs! In den zu lernenden Texten wimmelt es oft von Rechtschreibschwierigkeiten bzw. Rechtschreibfallen, und meist werden diese Arbeiten auch benotet, obwohl es sie nach dem Schulunterrichtsgesetz und der dazu ergangenen Verordnung als Form der schriftlichen Leistungsfeststellung[1)] gar nicht gibt. Wie ist das möglich?

Aus diesem Anlaß und zur Erläuterung dieser Problematik sollen, ehe ich auf das methodisch-didaktische Problem der Gedächtnisübung an sich eingehe, die Forderungen in Rechtschreiben in den Lehrplänen 1963 und 1986 verglichen werden. Zuvor darf allerdings auch noch in einer Anekdote die "Rechtfertigung" für Gedächtnisübungen im seinerzeitigen Lehrplan erzählt werden. Angeblich mußte diese (mißverständliche) Formulierung im Deutschlehrplan, von der die sogenannten Gedächtnisübungen abgeleitet wurden – wie böse Zungen behaupten – auf Wunsch eines Ministerialrates in den bereits fertiggestellten Lehrplan aufgenommen werden: Im Lehrstoff für den Unterrichtsgegenstand "Deutsch, Lesen Schreiben" für die erste Schulstufe war als "allenfalls-Stoff" formuliert: "bekannte und bearbeitete Texte aufschreiben können",[2)] für die zweite Schulstufe hieß es: "Bekannte und bearbeitete Texte werden aus dem

Gedächtnis niedergeschrieben"[1] und für "Deutsch, Lesen" für die dritte und vierte Schulstufe: "Die Sicherheit im Rechtschreiben wird durch Übungen im Abschreiben und durch Niederschreiben aus dem Gedächtnis gefestigt und gelegentlich durch Diktate erprobt."[2] Diesen Lehrplan gibt es längst nicht mehr und auch der dafür verantwortliche Ministerialrat (wenn diese Anekdote stimmt!) ist nicht mehr in Amt und Würden: Die Gedächtnisübungen in der Form von "Minischularbeiten" als SchülerInnenplage gibt es jedoch immer noch! Aber davon noch ein wenig später.

Die Lehrplanforderungen im Teilbereich Rechtschreiben in den Lehrplänen von 1963 und 1986

In der Bildungs- und Lehraufgabe 1963 heißt es zum Teilbereich Rechtschreiben knapp: "Niederschriften sollen frei von groben Verstößen gegen Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung sein."[3] Im Lehrstoff für die erste Schulstufe wird gefordert, daß die Schüler "Wörter, Wortgruppen und Sätze ohne wesentliche Fehler abschreiben", die Gedächtnisübungen waren, wie bereits angeführt, als allenfalls-Stoff formuliert, "ein begrenzter Vorrat an Sprachbildern aus dem aktiven Sprachschatz der Schüler und aus dem Sachunterricht" sollte "fest verankert" werden. Die "Entwicklung des Willens zu fehlerfreier Leistung" wurde als eine wichtige Erziehungsaufgabe des Rechtschreibunterrichts angesehen. (Im folgenden sollen jetzt nicht alle Lehrplanpassagen angeführt und kommentiert werden, sondern nur jene, die gewissermaßen die "Philosophie" dieses Lehrplans zum Ausdruck bringen.)

Auf der zweiten Schulstufe ist von "erworbener Sicherheit im Rechtschreiben" und auf der dritten und vierten Schulstufe von "Unsicherheiten erkennen und sich im Zweifelsfall eines verläßlichen Lösungsweges bedienen"[4] die Rede. "Bei allen Niederschriften sind fehlerfreie Leistungen anzustreben." und "Das Rechtschreibgewissen ist zu entwickeln."[5]

Der neue Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand "Deutsch, Lesen, Schreiben" (1. und 2. Schulstufe) bzw. "Deutsch, Lesen" (3. und 4. Schulstufe) ist in die Teilbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben (nur 1. und 2. Schulstufe), Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung gegliedert. Die Bildungs- und Lehraufgabe für Rechtschreiben sieht vor,

"[...] die Schüler zu normgerechtem Schreiben zu motivieren, grundlegende Rechtschreibkenntnisse zu vermitteln und in der Folge ihr Rechtschreibkönnen kontinuierlich zu erweitern, sie zum Erkennen und Anwenden einfacher Regeln zu führen und ihnen eine möglichst geläufige Nachschlagetechnik zu vermitteln."[6]

und im Lehrstoff heißt es, daß bei der Unterrichtsarbeit anzustreben ist,

"[...] daß die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe
- einen begrenzten Wortschatz gründlich geübt haben und möglichst sicher beherrschen;
- sich einiger Lösungshilfen bedienen können, um zu orthographisch richtigem Schreiben zu gelangen;
- einige grundlegende Kenntnisse der Großschreibung, der Interpunktion und der Trennung erworben haben."[7]

und bis zum Ende der 4. Schulstufe sollen die Schüler

"- einen allgemein gebrauchten, aber begrenzten Schreibwortschatz gründlich geübt haben und möglichst sicher beherrschen;
- grundlegende Phänomene und Probleme der Rechtschreibung kennen, z. B. die gebräuchlichsten Fälle der Großschreibung, der Interpunktion sowie der Bezeichnung von Vokallänge und Vokalkürze;
- sich aus dem gesicherten Schreibwortschatz die Schreibung anderer Wortformen bzw. anderer Wörter erschließen und Regelmäßigkeiten bewußtmachen; daraus erarbeitete einfache Regeln formulieren und anwenden."[8]

Zunächst fällt einmal die unterschiedliche Länge des alten und des neuen Lehrplanes auf. Dies ist jedoch kein besonderes Kennzeichen für den Deutschlehrplan, sondern gilt allgemein und hängt mit einer der für die Lehrplanreform 1986 wichtigen Zielsetzung zusammen, Lehrpläne mehr als bisher zum Steuerungsinstrument von Unterricht zu machen. Wesentlich für diese Lehrplanentwicklung waren neben Prinzipien wie dem der Kindgemäßheit, der Handlungsorientierung und der Offenheit[9] auch ein Höchstmaß an Kontinuität zur bisherigen Lehrplanentwicklung zu wahren. Gerade im Lehrplan für Rechtschreiben scheint diese Kontinuität bei oberflächlicher Betrachtung allerdings nicht in allzu großem Ausmaß gewahrt zu sein. Denn es gibt ein deutlicheres Abgehen von den Forderungen des alten Lehrplans, in dessen Mittelpunkt das Prinzip "Fehler vermeiden ist besser als Fehler zu verbessern" steht. Das ist wohl in der Meinung begründet, daß der zu hohe Anspruch des Lehrplans von 1963 in der Praxis nicht eingelöst werden konnte.[10]

Jedenfalls scheint zuzutreffen, daß sich die Rechtschreibprobleme der Kinder und Jugendlichen seit 1953, als der heute leider zu Unrecht in Vergessenheit geratene österreichische Deutschdidaktiker ERNST HÖLLER seine fehlerkundliche Erhebung[11] durchführte, sich nicht wesentlich verändert haben, wie z.B. eine Untersuchung von W. GLAS aus dem Jahre 1987[12] zeigt. Und eine erneute Bestätigung erfährt diese Behauptung dieser Tage: Denn gerade als ich diesen Artikel zu Ende brachte, kam über die Medien die alarmierende Meldung, daß die BerufsschulanfängerInnen katastrophale Rechtschreib-leistungen aufweisen und vielfach nicht einen einzigen Satz richtig schreiben können. Der neue Lehrplan nimmt also "eine vermittelnde Position" (BOYER) ein, wenn gefordert wird, daß die Schüler "zu normgerechtem Schreiben zu motivieren"[13] sind, "grundlegende Rechtschreibkenntnisse"[13] erwerben und "in der Folge ihr Rechtschreibkönnen kontinuierlich"[13] erweitern sollen. Das schließt ein, so Boyer, daß sie "in ihren Niederschriften, insbesondere beim freien Verfassen von Texten, auch Fehler machen werden".[14]

Sicherlich ist es richtig, die gesamte Rechtschreibdidaktik nicht bloß auf ein Prinzip aufzubauen, sondern auch (zumindest in begrenztem Ausmaß) andere Prinzipien heranzuziehen, wie akusto-sprechmotorisches Wahrnehmen und Durchgliedern, visuelles Wahrnehmen und Durchgliedern und auch andere Lernzugänge zu nützen. Allerdings müssen dem/der Lehrenden deren Grenzen bewußt sein. Denn E. HÖLLER[15] hat Recht, wenn er aufgrund des Phonem-Graphem-Verhältnisses im Deutschen folgert, daß "jedes Wort auch anders geschrieben werden könnte, als es im Wörterbuch normiert ist" und weiter "Wenn also in einem einzigen Wort auch nur einem einzigen Laut kein adäquater Buchstabe entspricht, kann in diesem Wort von der Aussprache auf die Schreibung nicht geschlossen werden". Weil unsere Rechtschreibung auf Konvention beruht, kann man die "richtige Schreibung eines Wortes (...) nur aus der letzten Ausgabe des Wörterbuches erfahren". Ohne auf den Vergleich der beiden Lehrpläne noch näher einzugehen, soll angemerkt werden, daß

- aus dem neuen Lehrplan deutlich wird, wenngleich das nicht expressis verbis ausgedrückt wird, daß die Rechtschreibung unterstützende Funktion hat und ihr Stellenwert nicht überbewertet werden soll und
- obwohl es bereits einen neuen Lehrplan gibt, der nicht mehr diese mißverständliche Passage enthält, in vielen Klassen Gedächtnisübungen, wie sie nicht sein sollen, anscheinend das Lieblingsspielzeug vieler VolksschullehrerInnen darstellen. Deshalb sollen die wesentlichen Inhalte dieses Erlasses hier kurz in Erinnerung gebracht werden, denn aus methodisch-didaktischer Sicht gelten sie immer noch.

Gedächtnisübungen in der Grundschule erlaßmäßig geregelt[16)]

Bereits zu Beginn der achtziger Jahre wurden in der Form eines Erlasses Empfehlungen zur Behandlung der sogenannten Gedächtnisübungen im Unterricht gegeben. In der Einleitung hieß es optimistisch: "Die im Lehrplan der Volksschule im Unterrichtsgegenstand "Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. "Deutsch, Lesen" enthaltenen Bestimmungen zum Rechtschreiben führen nicht selten zu einer problematischen Interpretation in Form sogenannter Gedächtnisübungen. Zur notwendigen pädagogischen Klärung wird – noch vor einer entsprechenden Präzisierung der einschlägigen Lehrplanstellen (künftige Lehrplannovelle) – darauf hingewiesen, daß das Hauptgewicht von sogenannten Gedächtnisübungen nicht in der Überprüfung der Gedächtnisleistung im Sinne einer nach Reihenfolge und Vollständigkeit korrekten Wiedergabe eines Textes zu sehen ist. Wesentlich ist vielmehr, daß von den Schülern bekannte, also in der Schule auf Inhalt und Rechtschreibung hin geübte und bearbeitete (somit im "Rechtschreibgedächtnis" verankerte) Textformen möglichst fehlerfrei niedergeschrieben werden können. In der Folge empfahl dieser Erlaß, daß die Texte im allgemeinen angesagt werden sollten, besonders leistungsfähigen Schülern könnte es allerdings freigestellt werden, die Texte auch auswendig niederzuschreiben. Und zwar deshalb, "um Schüler mit schlechtem Gedächtnis, insbesondere bei längeren Texten nicht von vornherein zu benachteiligen. Gerade bei rechtschreibschwachen Schülern ist die richtige Wiedergabe von Wortbildern, die auf das Erfassen, Einprägen und zeitliche Behalten hin geübt wurden, als die entscheidende Leistung anzusehen, die durch die akustische Vorgabe der Texte am besten verwirklicht wird."

Textformen

Selbst die Textformen für Gedächtnisübungen werden in diesem Erlaß ausführlich beschrieben: Einzelwörter, Wortgruppen (Lückendiktat, Wortlistentraining), der tägliche Rechtschreibsatz, geschlossene Textzusammenstellungen von Schülern und vom Lehrer bzw. geeignete Textangebote aus den Lehrbüchern) aus dem aktiven Schreibwortschatz der Kinder in altersgemäßen Satzstrukturen und Fügungen, wobei die Häufung von Rechtschreibschwierigkeiten (z.B. nach satzstrukturellen Gesichtspunkten, wie Dehnung, Kürze, Verdopplungen usw.) und die Gegenüberstellung gleich- oder ähnlich lautender Wörter mit verschiedener Schreibung vermieden werden sollte.

Umfang und Dauer; Leistungsbeurteilung

Aussagen zu Umfang und Dauer wurden ebenfalls getroffen und die Kinder sollten in jeder Phase der Niederschrift die Möglichkeit haben, Falschschreibungen zu vermeiden,und als Schlußbemerkung wurde auch zur Frage der Leistungsbeurteilung Stellung genommen:" Die Gedächtnisübungen "sollen (...) maßvoll, dh. nicht prinzipiell jede Woche, gegeben werden (...) Im Falle der Leistungsfeststellung sind die einschlägigen Bestimmungen der Verordnung über die Leistungsbeurteilung (Zeitbegrenzung auf 30 Minuten im Semester) zu beachten." Gedächtnisübungen als "wertvolles Instrument des Rechtschreibunterrichts" bedürfen einer gründlichen methodischen und didaktischen Vorbereitung, dienen primär dem Einprägen von Schriftbildern und erst wenn in einem umfassenden Lernprozeß, in dem die Schriftbilder (Rechtschreibfälle) inhaltlich geklärt, visuell, auditiv und schreibmotorisch eingeprägt sind, soll eine möglichst automatische Wiedergabe erreicht werden. Dieser Lernprozeß schließt die inhaltliche und rechtschreibliche Klärung ein. Das wesentliche dieser Übung besteht also darin, daß bekannte und in der Schule auf Inhalt und Rechtschreibung hin bearbeitete und geübte Wort- und Textformen der Sicherung und Erweiterung eines jederzeit verfügbaren Rechtschreibrepertoires dienen, d.h. es werden bestimmte Rechtschreibfälle im Rechtschreibgedächtnis verankert." Erst wenn die vielseitigen Übungen die Gewähr geben, daß bei der Niederschrift möglichst fehlerfreie Leistungen erwartet werden können, erfolgt die Überpüfung als Informationsfeststellung oder als Leistungsfeststellung.

Schlußbemerkungen

Der Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst entspricht vielleicht nicht mehr ganz der allerneuesten Fachsprache und jene die Fehlinterpretationen provozierende Lehrplanpassage gibt es auch nicht mehr: Denn wir haben nun einen vielbeachteten neuen Lehrplan, der aufgrund einer mehrjährigen praktischen Erprobung im Schulversuch von mehr als tausend Lehrerinnen und Lehrern und dementsprechenden Veränderungen 1986 in Kraft getreten ist, aber wie so oft hat sich dadurch die Schulrealität anscheinend nur wenig geändert. Die in diesem Erlaß angesprochenen Intentionen sind daher weiterhin gültig.

*

Viele der für das Erlernen der Rechtschreibung in der Grundschule wichtige Themen habe ich kaum gestreift oder erst gar nicht angeführt. Aufgrund der immer wiederkehrenden Probleme mit den sogenannten "Gedächtnisübungen" war es mir allerdings wichtig, gerade dieses Thema aufzugreifen. Dies selbst auf die Gefahr hin, den allerneuesten Stand der Fachliteratur nicht zu rezipieren bzw. auf die derzeit aktuellen Fragen in der Fachdidaktik nicht einzugehen. Und zum Schluß noch eins: Auf die Reform unserer Rechtschreibung sollte nicht vergessen werden – denn eine sinnvolle Reform würde den Rechtschreibunterricht entlasten!

Anmerkungen:

1) Vergleiche hiezu Brezovich B./Wolf W.: Schulrecht in der Praxis. Wien (Jugend & Volk) 1986, 2. Auflage, S. 80 und 93ff.
2) Lehrplan der Volksschule. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1979, 7. Auflage, S. 64.
3) a.a.O., S. 64.
4) a.a.O., S. 80.
5) a.a.O., S. 81.
6) Egger T. et al. (Hg.): Lehrplan der Volksschule. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1989, 4. Auflage, S. 168.
7) a.a.O., S. 196.
8) a.a.O., S 180.
9) Wolf W.: Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne. In: Egger T. et al. (Hg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1990, S. 71.
10) Boyer L.: Rechtschreiben. In: Kommentar zum Lehrplan der Volksschule a.a.O., S. 334.
11) Höller E.: Zeitgemäßer Rechtschreibunterricht auf Grundlage einer fehlerkundlichen Erhebung bei Zehnjährigen. Wien 1953.
12) Glas W.: Untersuchung zur orthographischen Sicherung eines Gebrauchswortschatzes, Arbeitsbericht des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung Nr. I/22. Klagenfurt 1987.
13) Lehrplan der Volksschule 1989, S. 168.
14) Boyer L., a.a.O., S. 334.
15) Höller E. in einem – meines Wissens unveröffentlichten Typoskript: Der sachliche Rechtschreibunterricht – Schach dem Schulkreuz. Wien 1987 .
16) Erlaß "Gedächtnisübungen in der Grundschule", veröffentlicht im Ministerialverordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Nr. 108, Stück 10, 1982.

Dr. Wilhelm Wolf, BMUKS, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Gesammeltes & Verspieltes

Friedrich Janshoff

Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht

Bibliographische Notizen mit Hinweisen für den Deutschunterricht

"Fragt man die Leute, welches für sie die ödesten und nebensächlichsten Themen der Welt sind, so hätte das Thema Rechtschreibung gute Chancen, auf einem der der obersten Plätze zu landen. Gleichwohl, bei kaum einem anderen lodern die Leidenschaften so schnell und so heftig." Wie zutreffend diese Einschätzung des Wissenschaftsjournalisten Dieter E. Zimmer ist (s.u. Zimmer 1991, 89), läßt sich auch an den Beiträgen des vorliegenden Hefts ablesen. Wer trotzdem oder gerade deshalb nach weiteren Informationen und Anregungen zu Themen und Problemen der Orthographieforschung und Rechtschreibdidaktik sucht, kann sich an den folgenden bibliographischen Notizen orientieren.

Kommentierte Hinweise auf Bücher und Spiele finden sich bei:

* Niggemeier, Friedhelm: Rechtschreibung und Legasthenie. In: Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (Hrsg.): Hits für den Unterricht. Das schnelle Nachschlagewerk für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch. Reinbek: Rowohlt 1989. (rororo. 8569), 131-154.

Als ausführliche auch auf Diskette erhältliche bibliographische Übersicht ist angekündigt:

* Mentrup, Wolfgang: Orthographie. Heidelberg: Groos (Studienbibliographien Sprachwissenschaft).

Zur Orthographieforschung und des Rechtschreibdidaktik sind seit 1985 u.a. folgende *Sammelbände* und Zeitschriften-*Themenhefte* erschienen:

Augst, Gerhard (Hrsg.): Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der BRD. Frankfurt am Main 1985. (Theorie und Vermittlung der Sprache. 2).

Eisenberg, Peter; Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1989. (Reihe Germanistische Linguistik. 97).

Glinz, Hans; Schaeder, Burkhard; Zabel, Hermann: Sprache - Schrift - Rechtschreibung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel 1987.

Stetter, Christian (Hrsg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Tübingen: Niemeyer 1990. (Reihe Germanistische Linguistik. 99).

Zabel, Hermann (Hrsg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer 1987. (Reihe Germanistische Linguistik. 79).

Rechtschreibfehler, Rechtschreibübungen. Praxis Deutsch 12.1985, H. 69.

Rechtschreiben. Grundschule 19.1987, H. 3 u. H. 11.

Orthographiereform. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44.

Orthographie. Diskussion Deutsch 22.1991, H. 117.

Orthographieforschung und Rechtschreibdidaktik

Deutsche Orthographie. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Dieter Nerius. Leipzig: Bibliographisches Institut 1987.

Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. 2., korr. u. erw. Aufl. Osnabrück: Universität Osnabrück (FB Sprache/Literatur) 1989.

Maas, Utz: Die Rechtschreibung als wissensbasiertes System. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 13-39.

Menzel, Wolfgang: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie – Aus Fehlern lernen. Beiheft zu Praxis Deutsch 69/1985.

Naumann, Carl Ludwig: Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Frankfurt am Main: Lang 1989. (Theorie und Vermittlung der Sprache. 8).

Riehme, Joachim: Rechtschreibunterricht. Probleme und Methoden. Diesterweg 1987. (Diesterwegs Rote Reihe).

Stetter, Christian: Was ist eine orthographische Regel? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 40-67.

Triebel, Heinz; Maday, Wilhelm: Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge. 3., erg. Aufl. Weinheim: Beltz 1989.

"Wer von sich behauptet, er beherrsche die deutsche Rechtschreibung, der ist entweder einseitig begabt - oder ein Schwindler." Beweise für diese spitze Bemerkung von Edith Hallwass hat Dieter E. Zimmer mit einem "Rechtschreibtest" (vgl. Zimmer 1991, 115-118) geliefert.

Schreibenlernen, Grundwortschatz und Rechtschreibung

Augst, Gerhard: Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register. Frankfurt am Main: Lang 1984. (Theorie und Vermittlung der Sprache. 1).

Augst, Gerhard: (Psycho)linguistische Grundlagen der (Ortho)graphie und des Orthographieunterrichts. Muttersprache 100. 1990, 317-330.

Bergk, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Diesterweg 1987. (Unterrichtspraxis Grundschule).

Brünner, Gisela: Der Rechtschreibgrundwortschatz und seine theoretische Basis. Stellungnahme zum Beitrag von Gerhard Augst. Muttersprache 100. 1990, 342-345.

Dehn, Mechthild: Entdeckend lernen - mit Einsicht üben. Lehr-Lernprozesse beim Schreiben und Rechtschreiben. Diskussion Deutsch 22.1991, 13-33.

Eichler, Wolfgang: Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. Diskussion Deutsch 22.1991, 34-44.

Heckel, Brigitte: Ausgewählte Fragen des Orthographieerwerbs 6-10jähriger Kinder. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 130-145.

Hesse, Harlinde; Wagner, Klaus R.: Der Grundwortschatz in der Primarstufe. Wortlisten und Anleitungen für den Aufbau eines klassenbezogenen Grundwortschatzes. Dorsten: Spectra 1985.

Ketteniß, Ute, Naumann, Carl Ludwig: Rechtschreibfehler verstehen. Grundschule 19.1987, H. 11, 24-27 u. 21.1989, H. 11, 29-31.

Maas, Utz: Die Rechtschreibung entdecken - am Beispiel von Dehnung und Schärfung. Praxis Deutsch 1990, H. 101, 9-12.

Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. 2., aktualisierte Neuaufl. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule 1987. (Beiträge zur Reform der Grundschule. 56/57).

Ossner, Jakob: Wozu Diktäte? Diskussion Deutsch 22.1991, 45-56.

Süselbeck, Gisela: Alternative Diktatformen - schülerorientierte, lerngruppenbezogene Übungsmöglichkeiten für das Rechtschreibenlernen? Grundschule 19.1987, H. 2, 50-53.

Wespel, Manfred: Computereinsatz im Deutschunterricht. Zur Arbeit mit Grundwortschätzen im Erstlesen, Lesen und Rechtschreiben der Grundschule. Stuttgart: Metzler; Teubner 1989. (ComputerPraxis im Unterricht).

Vogel, Roland: Rechtschreibanforderungen und -leistungen früher und heute. Eine vergleichende Untersuchung von Schüleraufsätzen und -diktaten. Bad Salzdetfurth: Franzbecker Verlag 1988.

Rechtschreibung und Schreiben in Schule und Beruf

Augst, Gerhard: Schriftwortschatz. Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt am Main: Lang 1989. (Theorie und Vermittlung der Sprache.11).

Augst, Gerhard: Grundregeln für die deutsche Rechtschreibung. Eine Orientierungshilfe für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe I. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990.

Bauer, Gerhard; Rieder, Walter: Der Rechtschreibunterricht an der Schule der 10-15jährigen. Differenzieren, individualisieren, fördern. Innsbruck: Inn-Verlag 1986.

Drecoll, Frank: Erwachsene Analphabeten. Was hat die Grundschule damit zu tun? Grundschule 19.1987, H. 3, 33-35.

Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Rechtschreibung im Beruf. Tübingen 1985. (Reihe Germanistische Linguistik. 56).

Hubach, Wolfgang: Rechtschreibkenntnisse bei Ausbildungsanfängern. Frankfurt am Main 1984.

Kamphausen, Antje; Steffen, Karin: Aspekte der Orthographieberatung am Grammatischen Telefon. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 68-80.

Kretschmann, Rudolf; Linder-Achenbach, Susanne: Analphabetismus bei Jugendliche. Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart: Kohlhammer 1990.

Küster, Rainer: Not und Notwendigkeit. Zum Stellenwert des Orthographieunterrichts. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 158-172.

Ruth, Waldemar: Zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Rechtschreibung im Beruf. Tübingen 1985, 11-29.

Seifert, Marlies: Zur Vermittlung und Aneignung von Sprachwissen beim Erwerb der normgerechten Schreibung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 146-157.

Rechtschreibreform und Rechtschreibunterricht

Die Rechtschreibung des Deutschen und ihre Neuregelung. Hrsg. von der Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1985. (Sprache der Gegenwart. 66).

Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Hrsg. von der Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1989. (Sprache der Gegenwart. 77).

Boschmann, Werner: Die tieferen Geheimnisse der deutschen Rechtschreibung. Essen: Henselowsky 1986.

Friedrich, Bodo: Rechtschreibreform - Wem soll eigentlich geholfen werden? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 81-95.

Mentrup, Wolfgang: Bemühungen um eine Reform der deutschen Rechtschreibung. Kulturbruch oder Beitrag zur Sprachkultur? Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin: de Gruyter 1990. (Jahrbuch ... des Instituts für deutsche Sprache. 1989), 337-371.

Mentrup, Wolfgang: "einhundert ... sind wirklich genug". Oder: Zu dem amtlichen Bemühen um eine vernünftige Regelung der deutschen Rechtschreibung. Wirkendes Wort 40.1990, 94-120.

Naumann, Carl Ludwig: Wie kann eine Rechtschreib-Reform dem Rechtschreib-Unterricht zugute kommen? Diskussion Deutsch 22.1991, 57-78.

Nerius, Dieter: Der Stand der Rechtschreibreform. Deutschunterricht 43.1990, 273-282.

Zimmer, Dieter. E.: Rechte Schreibung. Die geplante Reform der deutschen Orthographie. In: Zimmer, Dieter. E.: Die Elektrifizierung der Sprache. Über Sprechen, Schreiben, Computer, Gehirne und Geist. Zürich: Haffmans 1991 (Haffmans Taschenbuch. 99), 87-118.

Rechtschreibwörterbücher und -computerprogramme

> *"Wo das ÖWB Schreibweisen anbietet, die von jenen anderer Rechtschreibwörterbücher abweichen, verzeichnet es jeweils beide Formen (...) - denn eine Schreibung, die im Sinne außerösterreichischer Wörterbücher 'richtig' ist, soll nicht etwa aufgrund des ÖWB als 'falsch' beurteilt werden." (Österreichisches Wörterbuch. 37., überarb. Aufl. 1990, 11)*

Augst, Gerhard; Strunk, Hiltraud: Wie der Rechtschreibduden quasi amtlich wurde. Zur Genese und Kritik des "Stillhaltebeschlusses der Kultusministerkonferenz vom 18./19. November 1955. Muttersprache 98.1988, 329-344.

Gneitling, Heidi: Rechtschreibtraining mit dem Computer. LOG IN 10.1990, H. 2, 50-52.

Sauer, Wolfgang Werner: Der "Duden". Geschichte und Aktualität einer "Volkswörterbuchs". Stuttgart: Metzler 1988.

Schaeder, Burkard: Das letzte Wort hat immer der Duden. Zu Geschichte, Inhalt und Funktionen der Rechtschreib-Wörterbücher des Deutschen. In: Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie VI/1. Hildesheim: Olms 1986, 197-241.

Zimmer, Dieter. E.: Blos Tipppfehler. Der Computer als Orthographie-Experte. In: Zimmer, Dieter. E.: Die Elektrifizierung der Sprache. Über Sprechen, Schreiben, Computer, Gehirne und Geist. Zürich: Haffmans 1991. (Haffmans Taschenbuch. 99), 75-86.

Unterrichts- und Übungsmaterialien

Das umfangreiche Angebot "traditioneller" Materialien besonders aus Schulbuchverlagen ist weitverbreitet. Als Ergänzungen oder Alternativen lassen sich Veröffentlichungen nutzen, die einen spielerischen Zugang ermöglichen und zur Differenzierung, Förderung oder Freien Arbeit eingesetzt werden können.

AOL-Verlag (Lichtenau):

* Rechtschreibsystem 1 (Kl. 5-7). Buch, Kassette u. Lernkartei.
* Rechtschreibsystem 2 (Kl. 8-10). Buch, Kassette u. Lernkartei.

als Schülerausgaben von:

* Rechtschreibtraining Oberstufe.
* Rechtschreibtraining Sekundarstufe I.

Beltz Verlag (Weinheim):

* Luthardt, Emil: Durch Üben zum richtigen Schreiben. Methodische Hinweise, Diktattexte, Wortreihen. 3., korr. Aufl. 1990.

Dudenverlag (Mannheim):

Duden Schülerhilfen von Raether, Annette; Raether, Ulrich:

* Rechtschreibung 1. 24 Rechtschreibgeschichten für das 2. u. 3. Schuljahr. 1985.
* Rechtschreibung 2. 30 Rechtschreibgeschichten für das 3. u. 4. Schuljahr. 1986.
* Rechtschreibung 3. 24 Rechtschreibgeschichten für das 4. u. 5. Schuljahr. 1987.
* Grundwortschatz. 1000 Wörter nach Sachgruppen geordnet für das 3. u. 4. Schuljahr. 1990.

Mentor Verlag (München):

Mentor Lernhilfe Deutsch von Spenlen, Klaus:

* Rechtschreibung für die 5./6. Klasse. Den häufigsten Fehlern auf der Spur. 1986.

Loewes Verlag (Bindlach):

Loewe Lerngeschichten von Endres, Wolfgang:

* Schreibenlernen mit Spaß. 1. Klasse. 1989.
* Rechtschreiben mit Spaß. 2. Klasse. 1989.
* Rechtschreiben mit Spaß. 3. Klasse. 1990.
* Rechtschreiben mit Spaß. 4. Klasse. 1989.
* Diktat mit Spaß. 1988.

Klett Verlag (Stuttgart):

* Häberle, Edeltraud; Feiks, Dietger, Rothermel; Gerhard: Stundenblätter Rechtschreiben. 4. Schuljahr. 1985
* Feiks, Dietger; Krauß, Ella: Training Rechtschreibung I. Dehnung und Schärfung. 5.-10. Schuljahr. 1987.

* Training Rechtschreibung II. Gleich- und ähnlichklingende Laute. 5.-10. Schuljahr. 1987.

Neuer Finken Verlag (Oberursel):

* Sprach-Bastel-Box von Burg, W.; Fröhlingdorf, R.: Lernhilfen für die Rechtschreibung im 1./2. Schuljahr.
* Lernhilfen für die Rechtschreibung im 3./4. Schuljahr.
* Jörg, Hans; Weyand, Helmut: Richtig schreiben macht Spaß. Kopiervorlagen zur Förderung der Rechtschreibung in der Jahrgangstufe 1/2. 1988.

Verlag an der Ruhr/Die Schulpraxis (Mühlheim/Ruhr):

* Hecker, Ulrich: Schreib mal wieder ...richtig! Rechtschreibkartei ab Kl. 6 mit Lehrerinfo.

Verlag Sigrid Persen (Horneburg):

Bergedorfer Kopiervorlagen von Müller, Heiner; Vollmer, Uta; Lassert, Ursula:

* Rechtschreibblätter mit Selbstkontrolle. (für das 1. bis 6. Schuljahr)
* Rechschreibpuzzles. (für das 1./2. und 3./4. Schuljahr)
* Rechtschreibübungen. (für das 1. bis 4. Schuljahr)

Westermann Schulbuchverlag (Braunschweig):

* Menzel, Wolfgang; Berens, Hedi; Dierkes, Ursula: Lernkartei Rechtschreiben. (ab 2. Schuljahr; ab 3. u. ab 4. Schulj. i.V.)

Spiele im Rechtschreibunterricht

Auf "didaktische" Spiele mit dem Material Sprache kann zurückgreifen, wer das Spielen als Vermittlungs- und Lernmethode im Rechtschreibunterricht anwenden möchte. Zur Auswahl stehen Spielesammlungen in Buch- oder Karteiform, fertige Spiele in Schachteln oder Vorschläge zum Selbstgestalten mit unterschiedlicheren Ausprägungen des Lernspielcharakters.

* Schwander, Michael: Spielen im Deutschunterricht 1: Richtig lesen und schreiben. Heinsberg: Agentur Dieck 1984.

* Kret, Ernst: Spielend lernen. Linz: Veritas 1989.

* Kret, Ernst: Spielend lernen. Spielmaterialien. Linz: Veritas 1989.

Theoretisch und praktisch setzen sich die Bücher von Schwander und Kret mit den spielerischen Möglichkeiten des Grundschulunterrichts auseinander. Beide stellen zahlreiche Lernspiele vor, geordnet nach Karten-, Würfel-, Domino-, Lott-, Kreisel- und Lernboxspielen bei Kret und nach Lese-, Schreib-, Lese-Schreib- und Rechtschreibspielen bei Schwander. In einer exemplarischen Übersicht beschreibt und bewertet Schwander außerdem 1984 vorliegende Spiele und Spielmaterialien; und Kret bietet ergänzend zu seinem Buch einen auch unabhängig davon einsetzbaren Materialkoffer. Neben Spielplänen und Kopiervorlagen enthält dieser wiederverwendbare farbige Karten, Kärtchen und Kreisel aus Kunststoff, aus denen in Verbindung mit Aufklebern Spiele auch in gemeinsamer Arbeit in der Klasse angefertigt werden können.

* Bartl, Almuth; Bartl, Manfred: Spiele im Rechtschreibunterricht. Wehrheim: Verlag Gruppenpädagogischer Literatur 1988.

Radiergummiwörter, Schimpfkanonade, Reimory oder Wortgenie heißen Spiele aus der Sammlung zur optischen, akustische, schreib- und sprechmotorischen und logischen Durchdringung, Übung, Anwendung und Übertragung des Grundwortschatzes. 100 Karteikarten, ergänzt um Kopiervorlagen für Spielmaterial, bieten eine abwechslungsreiches Angebot von Spielen für die Klassen-, Gruppen-, Partner- und Einzelaktivitäten.

* Landsberg, Silvia von: Familie Bär. Eine Grundwortschatz- und Textkartei für das 2. und 3. Schuljahr.Köln: Sauros Verlag Markus Schulz 1989.

* Landsberg, Silvia von: Abenteuer auf Latonga. Ein Kinderkrimi als Text- und Grundwortschatzkartei ab 3. Schuljahr. Köln: Sauros Verlag Markus Schulz 1990.

Auf die Erlebniswelt und das Leseinteresse von Kindern sind die Text- und Grundwortschatzkarteien von Silvia Landsberg bezogen. Die illustrierten Arbeitskarten mit Übungsaufträgen zum Lesen, Rechtschreiben und Schreiben bieten Themen wie "Der erste Schultag", "Suppe kochen" oder "Ferien" (Familie Bär) oder einen Kinderkrimi mit scheinbar unlösbaren Problemen (Abenteuer auf Latonga). Unterstützt werden das Interesse an den Erlebnissen der Bärenkinder und das Lesevergnügen an der Geschichte von der abenteuerlichen Schatzsuche durch die ungewöhnliche

Präsentationsform.

* Müller, Ursula: Die Würfelspiele zur Rechtschreibung. Oberursel: Neuer Finken Verlag. Ausgabe A bis E mit jeweils 5 Spielplänen.

Die Spiele sollen abwechslungreiches Üben und Wiederholen in spielerischer, motivierender Form ermöglichen und können in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit differenzierend, fördernd oder in der Freien Arbeit eingesetzt werden. Die insgesamt 25 ansprechend gestalteten Spielpläne zeigen zwei Motivserien (A/B: Schiffe, Schildkröten, Seilbahn, Auto, Fische, C-E: Zirkus, Bergwerk, Kamele, Abenteuer, Surfer) und bieten jeweils 30-36 Wörter des Grundwortschatzes nach Signalgruppen und Problemfeldern geordnet. Sonderaufgaben zur Grammatik und Wortbedeutung schaffen zusätzlichen Anreiz, und Varianten bringen Abwechslung ins Spiel.

* Pramper, Wolfgang; Neuwirth, Erich: Schatzsuche. Linz: Veritas.

* Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut: Rechtschreib-König. Linz: Veritas.

Die beiden für Kinder (ab 8 bzw. ab 10 Jahren) und Familien gedachten Spiele sind gleichartig aufgebaut. Grundlage ist jeweils ein Rechtschreibquiz mit Grund- und Erweiterungswissen, das als Lernkartei oder als Würfel-Brettspiel genutzt werden kann. Geboten wird eine gelungene Kombination von Wissen und Zufall. Die Auflistung der Rechtschreibbereiche im Anleitungsheft ermöglicht gezieltes Üben, Würfel und Schicksalskarten bringen Glück oder Pech ins Spiel und Helferkarten ein wenig Kooperation. Nicht ohne Witz ist besonders die Gestaltung des Spielplanes der "Schatzsuche" ausgefallen. Dieses Spiel könnte durch ergänzende Kartensätze durchaus zur Wort- oder Sprachschatzsuche ausgebaut werden.

Friedrich Janshoff ist Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67

Michael Bürkle

Die phantasierenden Finger.

Wie der Computer das Schreiben verändert und was das für die Schule bringt

> *Der Computer hilft einem nicht denken, aber er hilft einem für ihn denken. Total spirituelle Maschine. Wenn man mit dem Gänsekiel schreibt, zerkratzt man das feuchte Papier und muß dauernd die Feder ins Tintenfaß tunken, die Gedanken überlagern sich, und die Hand kommt nicht nach, wenn man mit der Klappermaschine schreibt, verhaken sich die Typen, man kann nicht im Tempo der eignen Synapsen schreiben, nur im plumpen Rhythmus der Mechanik. Hier dagegen, mit ihm (ihr?) phantasieren die Finger, der Geist streift die Tastatur, die Gedanken fliegen auf goldenen Schwingen, endlich meditiert die strenge Kritische Vernunft über das Glück des ersten Anhiebs.*
>
> *(Aus: Umberto Eco: Das Foucaultsche Pendel)*

Werden Texte durch Textverarbeitungs-Technologie "besser"? Wenn nein: warum nicht? Wenn ja: unter welchen Voraussetzungen? Und: welche Möglichkeiten eröffnen sich beispielsweise für den Schulunterricht? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag.

I. Textverarbeitung als neue Qualität

Computer sind vielseitige Geräte; man könnte den Computer gerade als "das Werkzeug für beliebig viele Aufgaben" definieren. Betreibt man an einem Computer ein Textverarbeitungsprogramm, so simuliert er eine Schreibmaschine. Diese Simulation ist überperfekt: ein Computer mit

einer (halbwegs elaborierten) Textverarbeitung ist eine Schreibmaschine neuer Qualität. Er bedeutet sicherlich einen mindestens ebenso großen Entwicklungssprung wie der Sprung von der Handschrift zur Schreibmaschine:

> Wenn ein Merkmal des klassischen Trägers Papier darin liegt, daß jedes Beschreiben es als Dokumentträger vernutzt, daraus ein Zwang zur endgültigen Fassung und zur Disziplin entspringt, dann läuft das Verhältnis zwischen kognitivem Ideen-, Text- und Formulierungsvorrat und der schreibenden Hand auf ein klassisches Disziplinierungs- und Engpaßproblem hinaus. Die begrenzte Geschwindigkeit des Niederbringens der Schrift beim herkömmlichen Schreiben läßt im Kopf des Schreibers einen Überschuß, ein Reservoir an Textversionen (zumindest Assoziationen) entstehen oder schafft ganz einfach nur Zeit, in der sich die Gedanken formieren können (oder wieder entschwinden). Spätestens seit der Einführung von mechanischen Schreibgeräten wie der Schreibmaschine wird der "Kanal" zwischen Ideenreservoir und schreibendem Ausfällungsprozeß verbreitert. Es kann nun [...] so geschrieben werden wie die Gedanken kommen.
>
> (GABEL-BECKER/WINGERT 1989, S. 28f.)

> Der Gewinn an Dokumentationsgeschwindigkeit und an Manipulationsmöglichkeiten verändert also den Schreibprozeß. Schreiben wandelt sich von einem ursprünglich singulären und endgültigen Akt, dessen Merkmale noch beim Unterschreiben erkennbar sind, zu einer sequentialistischen Struktur des Änderns und Verbesserns. (GABEL-BECKER/WINGERT 1989, S. 29)

Der qualitative Sprung, den der Computer bedeutet, verändert den Prozeß der Textproduktion; insbesondere ist der Computer in der Lage, aus einem zeitlich beschränkten Schreibakt einen beliebig verlängerbaren Schreib- und Umschreib-Prozeß zu machen. Welche Konsequenzen sind aus dieser Erkenntnis zu ziehen? Welche Gefahren entstehen mit der neuen Technologie? Welche neuen Chancen bietet der Computer?

II. Die neue Qualität: Flüchtigkeit als Vorzug

1. Drei Flüchtigkeiten

Hauptunterschied zwischen Textverarbeitung und Textproduktion mit der Hand oder mit einer Schreibmaschine ist, daß Textverarbeitungstext in mehrfacher Hinsicht "flüchtig" ist. Textverarbeitung geschieht – wie jede andere "Tätigkeit" des Computers auch – im Hauptspeicher des Geräts.

Das Programm (oder die momentan benötigten Teile davon) und der zu bearbeitende Text (oder die momentan aktuellen Passagen) werden von Diskette oder Festplatte in den Hauptspeicher eingelesen.[1)] Der Inhalt des Hauptspeichers ist nun im Gegensatz zum Inhalt der "Festplatte" oder der Diskette gegen Stromausfall nicht geschützt: das bedeutet die "erste Flüchtigkeit" des Texts.

Festplatten und Disketten sind empfindliche Geräte. Sie sind mechanischen und elektromangnetischen Einflüssen ausgesetzt; sie können leicht beschädigt werden. Eine beschädigte Diskette oder Festplatte gibt die auf ihr gespeicherten Texte gar nicht mehr oder nicht ohne weiteres her; die Texte sind als verloren zu betrachten. Das ist unter "zweiter Flüchtigkeit" von Textverarbeitungstext zu verstehen.

Wichtigste Flüchtigkeit von Textverarbeitungstext ist aber die "logische" Flüchtigkeit. Text in Textverarbeitungen steht nie fest, kann jederzeit verändert werden, und zwar ohne Einschränkungen. Diese Art von Flüchtigkeit ist der größte Vorteil der neuen Technologie. Mit Hand geschriebener oder auf Schreibmaschine getippter Text wird sofort materialisiert, zu Papier gebracht. Dort ist er nur mehr mühsam zu verändern. Sogar Philologen, Textwissenschaftler, ändern an einem einmal über die Schreibmaschine materialisierten Text normalerweise kaum mehr etwas:

> Was für die inhaltliche Seite galt, galt ähnlich für den akademischen Schreibstil – nur meist mit anderer Konsequenz. Stand ein Satz erst einmal inhaltlich richtig und typographisch korrekt auf dem Papier, wurde er nur noch in höchster Not verändert. Praktisch möglich und arbeitsökonomisch notfalls war zwar das Umstellen von Absätzen, das Verschieben von längeren Zitaten mittels Kleister und Schere (mit allen bekannten Mißlichkeiten der Einpassung – von Überleitungssätzen bis zur Fußnoten-Revision), aber kaum noch das Umstellen von Satzteilen, das nur stilistisch motivierte Redigieren. (MEYER-KRENTLER 1989, S. 55)

Veränderung von Text in Textverarbeitungen ist dagegen oft ein Kinderspiel – manche Programme machen es einem tatsächlich sehr leicht, manche weniger. Für viele Menschen bedeutet Textverarbeitung also, daß sie zum ersten Mal in relativ ökonomischer Art und Weise an ihren Texten arbeiten können.

Man kann sich das gut vergegenwärtigen am Beispiel von Schulkindern. In der Schule erleben nur wenige Kinder je das Erlebnis, einen perfekten

Text produziert zu haben: jeder Schulaufsatz enthält einige kräftige rote Striche der Lehrerin oder des Lehrers. Verbessert werden dann die angestrichenen Stellen: das Erlebnis eines perfekten Texts stellt sich auf diese Weise allerdings nie ein.

2. Folgen der Flüchtigkeit

Jede der oben beschriebenen "Flüchtigkeiten" hat sehr konkrete Folgen für das menschliche Arbeitsverhalten beim Betrieb von Textverarbeitungen. Die "erste Flüchtigkeit" muß dazu führen, daß der produzierende Mensch seine Arbeit regelmäßig "sichert". Nennen wir dieses Sichern das "Sichern erster Stufe". Wird alle 15 Minuten gesichert, kann bei Stromausfall höchstens die Arbeit von 15 Minuten verloren gehen; wird jede Stunde gesichert, steht die Arbeit von einer Stunde auf dem Spiel etc.

Die "zweite Flüchtigkeit" muß zu einem "Sichern zweiter Stufe" führen. Jeder Benutzer, jede Benutzerin muß dafür sorgen, daß alle seine oder ihre Produkte mindestens auf zwei voneinander physikalisch unabhängigen Datenträgern vorhanden sind.[2)] In der Praxis heißt das, daß man (mindestens) jeden Abend alle am betreffenden Tag produzierten Texte von der Festplatte (oder der Diskette, mit der man arbeitet) auf eine Diskette (bzw. auf eine zweite Diskette) überträgt. Im Idealfall werden dann diese Zweitexemplare auch an einem anderen Ort gelagert. Diese Sicherungsmaßnahmen gelten im übrigen nicht nur für Produkte von Textverarbeitungen, sie gelten für jede ernst gemeinte Arbeit am Computer überhaupt. Trotzdem werden sie oft und oft nicht vollzogen, teils aus Unkenntnis, teils aus Nachlässigkeit.

3. Veränderungen der Textproduktion

"Logische Flüchtigkeit" bringt sicherlich die bei weitem gravierendsten Veränderungen mit sich. Und diese Veränderungen gelten für die Textproduktion weit mehr als für andere Arbeiten mit dem Computer. Weil Textverarbeitungstext "logisch" flüchtig ist, ändert sich das gesamte menschliche Verhalten beim Schreiben von Texten – und zwar oft unglaublich schnell und m.E. fast unausweichlich. Diese Veränderungen verlangen allerdings nach Konsequenzen. Setzt man etwa für die Textproduktion drei elementare Arbeitsschritte an:

Modell 0:
Planung / Niederschrift / Korrektur,

so folgen diese Phasen zwar im wesentlichen so wie oben angegeben aufeinander, sie lassen sich aber oft nicht so leicht voneinander trennen. Beim Schreiben mit der Hand oder der Schreibmaschine geschieht die Planung aber jedenfalls immer etwas vor der Niederschrift – sei es Satz für Satz, sei es Textpassage für Textpassage, sei es als Planung für den ganzen Text vor seiner Niederschrift. Als "Ideal" philologischer Arbeit beschreibt der Literaturwissenschaftler Meyer-Krentler sogar einen enormen Abstand zwischen Denk- und Schreibprozeß:

> Nicht nur Denken und Drucken, sondern schon Denken und Schreiben sind traditionell im philologischen Arbeitsalltag zwei weit auseinanderliegende Arbeitsschritte. Grundsätzlich sollte die Arbeit im Kopf fertig sein, bevor die Niederschrift begann. Die ideale, in praxi nie erreichte Vorstellung war, alle Materialien und den geschlossenen Gedankengang zusammenzuhaben, sich hinzusetzen und alles, was so geschlossen vor dem geistigen Auge stand, in einem großen Bogen niederzuschreiben.
>
> Geklappt hat das nie – jedenfalls nicht bei mir. Wo die eigentlichen Probleme lagen, die interessanten Perspektiven eines Themas, stellte sich erst beim Schreiben heraus: Von der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben wird mancher ein Lied singen können.
>
> (MEYER-KRENTLER 1989, S. 55)

Wie gesagt: geklappt hat das nie, aber tendenziell stimmt es: beim Schreiben mit klassischen Methoden geht der eigentlichen Niederschrift Planung voraus. Die Korrektur zeigt beim Schreiben mit der Schreibmaschine oder mit der Hand dagegen eine starke Tendenz, mit der Niederschrift zu verschmelzen: man korrigiert Schreib- und Tippfehler gleich; wenn es zu viele sind, schreibt man neu. Etwas überspitzt läßt sich das skizzieren als:

Modell 1 (Handschrift, Schreibmaschine):
Planung / (Niederschrift + Korrektur)

Bei der Arbeit mit Textverarbeitungen ist das völlig anders. Im Gegensatz zum Schreiben mit der Hand und erst recht zur Schreibmaschine, wo ein Schreiber/eine Schreiberin im vorhinein planen muß, was geschrieben oder getippt werden soll – u.U. wird sogar ein Konzept oder ein Entwurf erstellt –, kann dieses planende Vorgehen bei der Verwendung von Text-

verarbeitungen scheinbar flach fallen.[3] Weil jederzeit alles geändert werden kann, schwindet die Planung vor der Textproduktion oft unglaublich schnell auf oder unter ein Minimum. In Wirklichkeit entfällt die Planungsphase bei der Arbeit mit Textverarbeitungen nicht völlig: sie hat nämlich die Tendenz, mit der Niederschrift zu verschmelzen. Dafür wird die Korrektur gern auf später verschoben: man widmet sich zuerst dem Inhalt, dann der Korrektur der Fehler. Wieder überspitzt skizziert:

Modell 2 (Textverarbeitung):
(Planung + Niederschrift) / Korrektur

Seit ich am Institut für Germanistik in Innsbruck fachbezogene EDV-Einführungen gebe, konnte ich diesen Effekt bei vielen Studierenden beobachten. Die Auswirkungen können sogar bei erfahrenen Formulierern bis zur Veränderung des persönlichen Stils reichen, wie Meyer-Krentler bei sich selbst feststellen konnte:

> Ähnliches gilt für die stilistische Seite: Das ständige Wiederauftauchen von Textpassagen auf dem Bildschirm stärkt das Bewußtsein für stilistische Schnitzer und Glättungsmöglichkeiten. Zusammen mit den komfortablen Möglichkeiten der Umstellung, Tilgung, Ergänzung innerhalb von Sätzen, Absätzen, Kapiteln führt das zu energischerem und zugleich unbefangenerem stilistischem Eingreifen in den Text. [...] Jede Fassung tut, als sei sie endgültig, produziert aber eine weitere: Eine stilistisch folgenreiche Tücke automatisierter Textverarbeitung. (MEYER-KRENTLER 1989, S. 58)

> Auch sonst habe ich mir angewöhnt, durchaus vorläufig zu schreiben und die so gesparte Zeit lieber auf vermehrte und kontrollierte Überarbeitungsvorgänge zu verschwenden. Das heißt in meinem Fall: Ich formuliere viel näher an mündlichen Sprachgebärden, gebe meiner individuellen Ausdrucksweise mehr Raum, als ich es sonst getan habe.
> (MEYER-KRENTLER 1989, S. 60)

Es wäre m.E. falsch und chancenlos, aus diesen Veränderungen den Schluß zu ziehen, daß etwa Schüler in der Schule bei der Arbeit mit Textverarbeitungen gezwungen werden sollten, einen Text vor seiner "Verarbeitung" am Computer detailliertest zu planen. Die gesamte Macht des Mediums Textverarbeitung würde sich gegen die Lehrperson stellen. Ein Lehrer/eine Lehrerin muß sich darüber im klaren sein, daß es geradezu Sinn jeder Textverarbeitung ist, daß Texte laufend und nachträglich jederzeit und total verändert werden können und daß deswegen die vorbereitende Planung unweigerlich auf ein Minimum schrumpfen wird. Daß

sie nicht unter dieses Minimum schrumpft, muß erreicht werden: das ist aber vermutlich mit Planungszwang nicht möglich.

Alles das bedeutet, daß die Arbeit mit einer Textverarbeitung praktisch immer in ein genaues Korrekturlesen münden müßte. Textverarbeitung findet aber am Bildschirm statt. Der Bildschirm ist ein Medium, das langes, aufmerksames Lesen behindert, da das menschliche Auge bei konzentrierter Bildschirmarbeit schnell ermüdet; Augenflimmern, Kopfweh u.dgl. sind die Folgen.

Konsequenz: Textverarbeitung erfordert also im Normalfall **mindestens** 2 Textausdrucke: **mindestens** einen zur Korrektur, einen als Endergebnis. Als Faustregel schlage ich vor: jeder Text über 2 Seiten sollte nur auf Papier korrigiert werden. Berücksichtigt man die sich durch den Computer notwendig ergebende Trennung der Arbeitsphase "Niederschrift" in "Texteingabe" und "Textausgabe" (= Druck), so müßte der ideale Arbeitsprozeß mit Textverarbeitungsprogrammen damit folgendermaßen skizziert werden:

Modell 2a (Textverarbeitung, ideal):
Planung 1 / (Planung 2 + Eingabe) / Druck 1 / Korrektur / Druck 2

wobei "Planung 1" eben die auf das Minimum reduzierte Planung **vor** der eigentlichen Texterstellung bedeutet.

4. These

Wenn Modell 2a als Zielvorstellung nicht bewußt ist, wird auch Modell 2 oft nicht realisiert. Die Korrektur erfolgt oft nicht oder nicht in solider Art und Weise. Damit entsteht aus der Flüchtigkeit der Textform **zwangsläufig** (eine Art) Flüchtigkeit des Inhalts. Wird Modell 2a erreicht, so besteht die Chance, tatsächlich (fast) perfekte Texte zu erstellen.

Daß Modell 2a keineswegs bewußt ist, hat mehrere Gründe. Einerseits wirbt ja die EDV-Industrie mit dem "papierlosen Büro", sodaß ein Korrekturausdruck (eine "Fahne") oft als unnötige Zumutung empfunden wird – besonders dann, wenn er von einem lauten, langsamen und den Computer blockierenden Nadeldrucker geleistet werden soll; außerdem kennen viele "Textverarbeiter", die bisher mit einer Schreibmaschine arbeiteten,

meist nicht einmal den Begriff (geschweige denn das Wort) "Korrekturfahne". Andrerseits entsprechen heute immer noch die meisten Computerbildschirme kaum den elementaren ergonomischen Standards – und nicht einmal beste Bildschirme sind ideale Umgebungen für konzentrierte Korrekturarbeit. Und schließlich: Korrekturlesen ist nicht Lesen; und Korrekturlesen hat kaum jemand je trainiert. In der Schule konnte man es nicht lernen.

III. Typische Fehler bei Verwendung von Textverarbeitungen

Es kommt zu den durch Textverarbeitungsprogramme geänderten Arbeitsbedingungen noch dazu, daß diese Art der Software neue Fehlerquellen geradezu geschaffen hat. Jede Textverarbeitung bietet nämlich bei der Arbeit mit Texten wesentlich mehr Möglichkeiten als die Grammatik einer natürlichen Sprache.

- Es ist möglich, einzelne Wörter nach Belieben durch andere zu ersetzen: damit entstehen oft ungrammatische Sätze, weil nicht Formulierungen, sondern nur Wörter ausgetauscht werden *(Typ: ich spreche über sie → ich spreche von sie. Das ist der nette und freundliche Nachbar → Das ist ein nette und freundliche Nachbar* u.dgl. mehr);
- man kann ohne weiteres die Reihenfolge von Absätzen (oder längeren Textpassagen) ändern: dadurch entstehen Vertextungsfehler. Der Wechsel der Reihenfolge von Textpassagen kann pragmatisch wichtig und korrekt sein, die Absätze können – jeder für sich – schlüssig und passend sein: trotzdem kommt es vor, daß z.B. Absatzschlüsse und Absatzeröffnungen plötzlich nicht mehr zusammenpassen. (Das gleiche gilt für die von Meyer-Krentler oben beschriebene Arbeit mit Kleister und Schere.) Man liest den Text und stolpert an den Übergängen, die keine mehr sind.

Ähnliches gilt für die Verwendung von Textbausteinen. Textbausteine, abgespeicherte Formulierungen, sind "Halbfertigprodukte" der Textproduktion. Naiven "Textverarbeitern" ist keineswegs klar, daß die Aneinanderreihung "guter" Halbfertigprodukte keineswegs ein "gutes" Produkt ergeben muß.

- Es vermehren sich sinnstörende Tippfehler. "Rechtschreibprogramme" überprüfen nämlich keine Orthographie, sondern lediglich, ob eine bestimmte Zeichenkette in einer vorgegebenen Liste (dem "Wörterbuch")

vorhanden ist. Insbesondere bei Tipp- und Rechtschreibfehlern, die zu "richtigen" Wörtern führen, scheitern "Rechtschreibprüfungen". (Typ: *Jeder Kater ißt eine Katze*)

- Da mit einigen wenigen Regeln im Deutschen sehr viele Wörter richtig getrennt werden können, begnügen sich Trennprogramme im allgemeinen mit einigen wenigen Regeln. Damit liefern sie auf den ersten Blick auch ganz akzeptable Ergebnisse. Belegt sind aber auch Computertrennungen wie *Urin-stinkt* oder *Klo-nanbieter*; fast jede Zeitung ist voll von solchen und weniger gravierenden Böcken. Tatsächlich genügen "einige wenige" Regeln nicht, um alle oder fast alle Trennungen steuern zu können.
- Last not least müssen als zusätzliche Fehler die früher nicht aufgetretenen Formatierungsfehler genannt werden. Das beginnt damit, daß man das, was Textverarbeitungen an Formatierungsmöglichkeiten anbieten, in extenso benützt – sei es, daß man einen ganzen Text ob seiner Wichtigkeit unterstreicht, sei es, daß man wahllos und ohne Differenzierung **fett und** *kursiv* und ***fett-kursiv und*** IN KAPITÄLCHEN UND *IN KURSIVEN KAPITÄLCHEN* schreibt.

Alle diese Fehler treten zu den Fehlern, die der Mensch von sich aus macht, dazu.

IV. Typografie und Textverarbeitung

Gewaltige Einbrüche schafft der Computer im Bereich der Typografie. Traditionen, die von Setzern und Druckern über mehr als 500 Jahre gebildet wurden, scheinen in kürzester Zeit über den Haufen geworfen zu werden. Dabei wird vergessen, daß diese Traditionen ja nicht aus Willkür entstanden sind, sondern sich auf dem Markt der Publikationen bewähren mußten und bewährt haben.

Jede bessere Textverarbeitung bedient sich heute eines Vokabulars, das bis vor wenigen Jahren noch spezialisiertem Gewerbe vorbehalten war. Daß Textverarbeitungen dieses Vokabular benutzen müssen, ist klar: um die bezeichneten Sachverhalte zu benennen, gibt es keine andere Begrifflichkeit. Ebenso klar ist aber auch, daß dieses Vokabular vom Menschen am Bildschirm meistens kaum oder nicht verstanden wird. Es ruft oft größtes Erstaunen hervor, wenn man sogar erfahrenen Textverarbeitern

erklärt, daß "kursive" Schrift nicht das gleiche ist wie "schräge" Schrift; daß "fette" Schrift nicht dadurch erzeugt werden kann, daß ein Drucker zweimal über die entsprechenden Zeichen drüberfährt usw. Ein Beispiel: "kursiv" bedeutet "laufend"; eine kursive Schrift muß die Idee des Handschriftlichen transportieren können. Die kursive "Variante" einer Schrift muß deswegen eigens definiert werden; sie ist letztlich eine eigene Schrift, die mit dem recte-Original natürlich ästhetisch verbunden sein muß; am kleinen a und am kleinen g ist es oft am leichtesten zu sehen, daß die kursiven Varianten sich in weit mehr von ihren recte-Kollegen unterscheiden als nur in Bezug auf den Winkel zwischen Buchstabenachse und Zeile.

Ein anderes Beispiel: jede Textverarbeitung bietet Blocksatz an; wenn Blocksatz gemacht werden kann, dann macht man ihn auch, weil er ja so schön aussieht. Daß Blocksatz eine Angelegenheit des "Satzes" – also der Setzerei – ist, sagt aber schon der Name. Heute wird jedoch jeder noch so vorläufige Text, der niemals gesetzt und gedruckt worden wäre, im "Block" gesetzt. Auch hier gilt: Textverarbeitung kann oft mehr als gut ist. Für Texte, die von ihrem Inhalt her nicht zum "Satz" tendieren, die also früher auch bloß auf einer Schreibmaschine geschrieben worden wären, ist "Flattersatz" meistens wesentlich vernünftiger. Blocksatz ist oft so lächerlich wie ein Frack beim Holzhacken.

Die Liste beliebter typografischer Verstöße könnte nach Belieben verlängert werden.[4)]

V. Folgerungen für die Schule

Neben der permanenten Veränderbarkeit von Texten ist vor allem eine Eigenschaft von Textverarbeitungen (bzw. von Computerdaten überhaupt) für die Schule sehr wichtig: Texte als Produkte aus Textverarbeitungen können sehr schnell und ohne jeden technischen Qualitätsverlust vervielfältigt werden.

a) Weil Texte aus Textverarbeitungen leicht kopiert werden können, ist es z.B. ein leichtes, Schülertexte allen Schülern einer Klasse zugänglich zu machen. Ebenso leicht kann dabei die Organisationsform Klasse gesprengt werden. Mit dem Computer wird es möglich, inhaltlich "gute" und sprachlich gelungene Texte einer größeren Öffentlich-

keit vorzustellen – etwa der ganzen Schule, auch über die Schule hinaus Eltern und anderen Angehörigen. Es eröffnen sich viel mehr Schülern viel mehr Publikationsmöglichkeiten – weit über offizielle Schülerzeitungen hinaus. Deutschlehrer(innen) könnten dieses Potential sehr fruchtbar für den Unterricht nutzbar machen.

b) Bisher hatten nur wenige Schüler die Gelegenheit, das Erlebnis eines perfekten eigenen Texts auszukosten. Eine verbesserte Schularbeit liefert dieses Erlebnis nicht. Das Arbeiten mit Textverarbeitungen – z.B. gesteuert durch die Lehrerin/den Lehrer über Overhead oder durch die Schüler an den Computern selbst – ermöglicht vielen Schülern zum ersten Mal, das "Ausfeilen", die Arbeit an der schrittweisen Verbesserung eines Textentwurfs in einer ökonomischen und befriedigenden Form zu erleben.

c) Grundsätze der Freinet-Pädagogik: "Freier Text, Schuldruckerei, Klassenzeitung, Korrespondenz" (BAILLET 1983, S. 17), werden in moderner Form in der Schule leicht realisierbar. Mit einer Computerausstattung sind Lehrerinnen und Lehrern in modifizierter Form wesentliche Mittel der Freinet-Pädagogik in die Hände gegeben. Was bisher an Ausstattungsmangel scheiterte, muß sich für sein Scheitern neue Argumente suchen.

VI. Voraussetzungen für bessere Texte

Textverarbeitung bietet also in der Schule und nicht nur dort enorme Chancen. Die Verwirklichung dieser Chancen ist aber eng an Voraussetzungen gebunden:

1. Textverarbeitung erfordert gute technische Kenntnisse bei jenen Personen, die für den Einsatz von Textverarbeitung verantwortlich sind: Kenntnisse womöglich über mehr als ein Textverarbeitungsprogramm und über mehr als ein Betriebssystem; Kenntnisse über das Arbeitssystem Computer; elementare Kenntnisse aus Setzerei und Druckerei. In der Schule sind die Lehrerinnen und Lehrer diejenigen, die diese Kenntnisse besitzen müssen. In der "freien Wirtschaft" eröffnen sich durchaus Chancen für Fachleute: Arbeitsplätze als freischaffende Textverarbeiter – Textkorrektoren, Textgestalter – sind keine Zukunftsmusik mehr.

2. Konsequentes Arbeiten mit Korrekturausdrucken. Die Arbeit mit dem Computer erfordert das Bewußtsein von der Notwendigkeit der Textkorrektur als eigenem Arbeitsgang. Dazu muß es gelingen, Korrekturarbeit nicht als schändliche Tätigkeit der Dummen erleben zu lassen: große Dichter setzen sich ja auch mit den Korrekturen ihrer Lektoren auseinander. Der Computer bietet für die genaue Arbeit in der Korrekturphase bisher nicht gekannte Voraussetzungen.
3. Eine weitere Voraussetzung: gute Computer, gute Drucker, gute Software. Wer beim Bildschirm, bei der Tastatur, beim Drucker spart, spart letztlich am falschen Ort. Das gilt besonders für die Schule. Kinder werden hier per Verordnung an Computer getrieben, an denen kein vernünftiger Mensch länger als unbedingt nötig sitzen würde.

Gute Software ist z.B. verständliche Software, Software, die nicht für einfachste Dinge Gehirnakrobatik verlangt, Software, die Fehler rückgängig machen läßt. Wie stark Hardware und Software, die der Benutzerin (dem Benutzer) zu wenig entgegenkommen, wirken können, zeigt etwa ein Artikel von Vera Herbst im profil über "RSI" ("repetitive strain injury"). Ergonomisch schlechte Hardware in Verbindung mit Software, die den Menschen vor dem Gerät unter dauerndem Streß hält, kann – laut Untertitel – "krank machen – bis zur Berufsunfähigkeit". "Die Palette schmerzhafter Erkrankungen ist Stenotypistinnen und Arbeitsmedizinern schon lange bekannt. Wider Erwarten haben EDV-Anlagen das Problem verschärft: Zwar bedarf es zum Tastendrücken keines Kraftaktes mehr, dafür kombiniert sich Tastaturathletik [...] nun mit der Notwendigkeit höchster Konzentration auf den Monitor." (HERBST 1990, S. 96)

Anmerkungen:

1) Darum muß sich ein Benutzer nicht kümmern, das geschieht automatisch.
2) "Physikalisch unabhängig" heißt, daß das Produkt auf zwei verschiedenen "Geräten" untergebracht werden muß. Es hat keine zusätzliche Sicherungsfunktion, wenn ich einen Text auf einer Festplatte mehrfach abspeichere. Leider erscheinen oft Teile ein und desselben Geräts als scheinbar verschiedene Geräte. Es ist z.B. üblich, große Festplatten in "Partitions" aufzuteilen: jede "Partition" zeigt sich dem Benutzer als eigene Festplatte, ist es aber nicht. Wenn die Festplatte physikalisch beschädigt ist, betrifft das nämlich alle darauf befindlichen "Partitions", der auf einer anderen "Partition" als Zweitexemplar abgespeicherte Text ist genauso verloren wie sein Original.

3) Als Folge stellt Wurzer (1989, S.30) z.B. den Wegfall von Schreibhemmungen fest:"Wenn durch die Textverarbeitung das Schreiben ein leicht reversibler Vorgang wird, dann ist auch der Einstieg in den Schreibvorgang leichter zu bewältigen. Die berühmte Hemmung vor dem ersten Satz fällt, wie meine Beobachtungen bestätigen, tatsächlich weg."

4) Eine sehr schöne Einführung in typografische Traditionen bietet das Buch von Luidl.

Literatur:

Baillet, Dietlinde: FREINET – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim-Basel 1983

Gabel-Becker, Ingrid/Bernd Wingert: Schreiben am Computer und mit anderen Schreibwerkzeugen. Ein Erfahrungsbericht. In: Literatur und Erfahrung, 1989, H. 20, S. 3-34

Herbst, Vera: Schmerzende Zukunft. In: profil 42, 15.10.1990, S. 96-98

Luidl, Philipp: desktop knigge. Setzerwissen für Desktop-Publisher. München 1988

Meyer-Krentler, Eckhardt: Zwischen Kuss und Wochenbett. Schreibakt und Stil wissenschaftlicher Textverarbeitung am Computer. In: Literatur und Erfahrung, 1989, H. 20, S. 54-62

Wurzer, Franz: Textverarbeitung und Deutschunterricht. In: Schule und Leben, 1989, S. 30-31

Michael Bürkle, Assistent am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck