

# Sprachreflexion und Sprachkritik in der Schule: Das Beispiel Orthographieunterricht

Frank Janle

## 1. Einleitung

In seinem Bestseller *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* thematisiert Bastian Sick aus journalistischer Perspektive die Wandlungen, Abgründe und Ungereimtheiten der deutschen Sprache.<sup>1</sup> Die Tatsache, dass Sick sein Buch einen »Wegweiser« nennt, zeigt, wie groß offensichtlich das Bedürfnis einer breiten Öffentlichkeit nach Orientierung ist, was richtiges und (in stilistischer Hinsicht) gutes Schreiben anbelangt. Gleichzeitig weist dieses Bedürfnis nach Schreibratgebern – man denke etwa auch an Wolf Schneiders *Deutsch fürs Leben* mit dem bezeichnenden Untertitel *Was Schule zu lehren vergaß*<sup>2</sup> – schonungslos auf bestimmte Defizite des schulischen Deutschunterrichts hin. Dieser darf die Erziehung zu normbewusstem und gutem Sprachgebrauch jedoch keinesfalls (zweifellos) unterhaltsamen, teilweise auch lehrreichen, häufig allerdings wenig fundiert und mitunter ausgesprochen polemisch und rechthaberisch Position beziehenden Schreibratgebern überlassen.<sup>3</sup>

Eine zentrale *Ursache* für die gewiss vorhandenen Defizite ist vermutlich darin zu sehen, dass die Deutschdidaktik bisher über kein hinreichend fundiertes Konzept verfügt, was Sprachreflexion und Sprachkritik im Deutschunterricht (hier vor allem im Zusammenhang mit der Rechtschreibung) überhaupt *bedeuten* können und sollen. Zur Formulierung eines solchen Konzeptes will dieser Aufsatz einen Beitrag leisten.

Sprachreflexiv und sprachkritisch wird der Rechtschreibunterricht erst, wenn er sich insbesondere an den folgenden *Prinzipien* orientiert:

- Neben der Frage nach dem normativ Richtigen sollte immer auch die konkrete Sprachverwendung bzw. die Frage nach dem ›Guten‹ im sprachkritischen Sinne behandelt werden, wobei darunter im Weiteren das Kontextadäquate, Funktionale und sprachlich Angemessene – das *Aptum* – verstanden wird, das ein

---

1 Bastian Sick: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Hamburg 2004.

2 Wolf Schneider: *Deutsch fürs Leben. Was die Schule zu lehren vergaß*. Reinbek bei Hamburg 1994.

3 Zu den (zahlreichen) Schwachstellen von Sicks Sprachverständnis vgl. Jan Georg Schneider: »Macht das Sinn?« – Überlegungen zur Anglizismuskritik im Gesamtzusammenhang der populären Sprachkritik«, in: *Deutsche Gegenwartssprache. Globalisierung – Neue Medien – Sprachkritik*. Hg. Iris Forster / Tobias Heinz. Stuttgart 2010, S. 102–128.

kritisches Bewusstsein für textsortenspezifische individuelle Gestaltungsspielräume sowie die kulturelle Bedingtheit, Vielfalt und Wandelbarkeit von Kontexten und Sprache idealerweise miteinschließt.<sup>4</sup>

- Zudem sollte die Sprache auch in orthographischer Hinsicht nicht nur in ihrer normativen, sondern auch in ihrer grammatischen und konstruktiven Dimension im Deutschunterricht noch sehr viel deutlicher in Erscheinung treten, als dies bisher der Fall ist.

## 2. Verzahnung von Rechtschreib- und Grammatikunterricht

Unter dem Gesichtspunkt der Rechtschreibung werden im Deutschunterricht momentan hauptsächlich folgende Themen abgehandelt: lange und kurze Vokale, s-Laute, insb. *Das-/Dass*-Problematik, Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung, Worttrennung, Fremdwörter, Zeichensetzung.<sup>5</sup> An vielen Stellen fehlt die notwendige Verzahnung des Rechtschreibunterrichts mit dem Grammatikunterricht oder ist nur unzureichend entwickelt. Insofern gilt für den schulischen Rechtschreibunterricht dasselbe, was Menzel für den Grammatikunterricht feststellt:

»Die Lernenden erhalten daher in aller Regel auch keinen Einblick in die Hypothesen, Voraussetzungen oder Methoden, mit denen die Teile einer Grammatik überhaupt zustande gekommen sind. So sind die meisten Schulgrammatiken, wie sie in Sprachbüchern vorgestellt werden, ergebnis- und nicht prozessorientiert.«<sup>6</sup>

Nach Menzel hat Rechtschreibung »jedoch mehr mit Grammatik zu tun, als manche es sich vorstellen können«.<sup>7</sup> Ein mit einem prozessorientierten Grammatikunterricht verbundener Rechtschreibunterricht ist somit selbst *prozessorientiert*.

---

4 Im Sinne der Bestimmung von Sprachkritik durch Jürgen Schiewe/Martin Wengeler: »Was ist Sprachkritik?« in: Deutsche Gegenwartssprache. Globalisierung – Neue Medien – Sprachkritik. Hg. Iris Forster / Tobias Heinz. Stuttgart 2010, S. 97–101.

5 Dieser Überblick über die Rechtschreibthemen in Kl. 5–8 wurde ermittelt auf der Grundlage der Sprachbuchreihe *Verstehen und Gestalten* von Notzon und Notzon/Schrey, die derzeit in Baden-Württemberg im Einsatz ist, sowie dem Sprachbuch von Nutz, das derzeit u. a. in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen verwendet wird. Vgl. Konrad Notzon: *Verstehen und Gestalten G 1, Arbeitsbuch für Gymnasien Ausgabe G*. München/Düsseldorf/ Stuttgart 2004. – Konrad Notzon/Dieter Schrey: *Verstehen und Gestalten G 2/G 3/G 4, Arbeitsbuch für Gymnasien Ausgabe G*. München/Düsseldorf/Stuttgart 2004/2005/2006. – Maximilian Nutz: *Deutsch.werk. Bände 1–4 Gymnasium. Sprach- und Lesebuch*. Leipzig 2004/2005/2006.

6 Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber 2008, S. 8.

7 Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt ...* (wie Anm. 6), S. 99.

entiert. Was dies konkret bedeutet, soll an zwei Beispielen – der Großschreibung von Substantiven und der Zeichensetzung – kurz vorgestellt werden.

Ein ›klassisches‹ Problem der Rechtschreibung ist die Großschreibung von Substantiven. Dies hat vor allem zwei Gründe: (1) Sie kommen in Texten häufig ohne Artikel bzw. Begleiter vor, die sie ›verraten‹. (2) Sie beschränken sich nicht auf Wesen und Dinge (*der Mann, Roberta, die Tanne, der Ball, das Radio* usw.), wie Schulgrammatiken teilweise noch immer suggerieren,<sup>8</sup> sondern umfassen auch Wörter, die eher mit Vorgängen in Verbindung gebracht werden (*Angst haben, Glück haben* usw.).

*Sprachkritisch* wird der Rechtschreibunterricht folglich dann, wenn man mit Schülern den konkreten Sprachgebrauch *reflektiert*, anstatt ihnen eine einfache ›Faustregel‹ in Gestalt einer Norm (*Wesen und Dinge werden groß geschrieben*) an die Hand zu geben.<sup>9</sup> Denn konkret treten Substantive, wie gesagt, häufig mit verbaler Komponente und ohne Begleiter auf. Eine Möglichkeit, Rechtschreibunterricht reflexiv mit Grammatikunterricht zu verbinden, besteht darin, Schüler dies anhand von *Attribuierungsexperimenten*, wie sie Menzel in seiner *Grammatikwerkstatt* vorstellt, selbst herausfinden zu lassen. Das Prinzip dieser Übung besteht darin, Schüler Sätze wie die folgenden durch verschiedene (hier bereits eingefügte kursiv geschriebene) Begleiter erweitern zu lassen:<sup>10</sup>

#### Beispiel 1

»Ich hatte *eine große* Angst davor, wieder in *meine verdammte* Wut zu geraten. «  
 »Ich hatte *das große* Glück, dass ich den Satz in *inem astreinen* Englisch sagen konnte.«

Der schulische Rechtschreibunterricht versäumt es aus eigener Erfahrung häufig, an solchen Problemstellen der Rechtschreibung sich von seiner systematischen Herangehensweise (zunächst behandeln wir Großschreibung, dann Kleinschreibung, dann die Schreibung von Fremdwörtern usw.) zu lösen und seinen Fokus verstärkt auf *textuelle Mikrostrukturen* (Ebene Satz – Textteil) zu richten, die für die Entwicklung von Schreibkompetenz eine herausragende Bedeutung besitzen und sich zugleich am konkreten Erkenntnisinteresse der Schüler orientieren. Dieses ist in aller Regel *anwendungsorientiert* und erfordert hier z. B. die bewusste Verbindung von Wortartunterricht (Adjektive, Substantive usw.), Rechtschreibunterricht (Großschreibung von Substantiven) und Satzbau- bzw. Grammatikunterricht (Attribuierung). Um dies leisten zu können, müsste der bisherige Rechtschreibunterricht in Ergänzung zu einer ersten systematischen Einführung

8 Vgl. z. B. Konrad Notzon: *Verstehen und Gestalten G 1 ...* (wie Anm. 5), S. 182.

9 Vgl. Jürgen Schiewe/Martin Wengeler: »Was ist Sprachkritik?« in: *Deutsche Gegenwartssprache. Globalisierung – Neue Medien – Sprachkritik*. Hg. Iris Forster / Tobias Heinz. Stuttgart 2010, S. 97–101, hier S. 99.

10 Vgl. Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt ...* (wie Anm. 6), S. 51 ff.

in einzelne Rechtschreibthemen verstärkt *Prozesscharakter* erhalten, d.h. Verbindungen wie die erläuterte wären nicht nur einmalig unter dem Stichwort ›Großschreibung von Substantiven‹ herzustellen und zu problematisieren, sondern in nachfolgenden Textrezeptions- und Schreibprozessen an geeigneter Stelle erneut aufzugreifen und zu problematisieren. Nur so können Schüler jenes reflektierte Rechtschreibwissen erwerben, das sie brauchen, um (in der Oberstufe) beispielsweise folgenden Text interpretieren zu können:<sup>11</sup>

## Beispiel 2

»Im windes-weben

Im windes-weben  
War meine frage  
Nur träumerei.  
Nur lächeln war  
Was du gegeben.  
Aus nasser nacht  
Ein glanz entfacht –  
Nun drängt der mai  
Nun muss ich gar  
Um dein aug und haar  
Alle tage  
In sehnen leben.«

An diesem (um 1900 entstandenen) Liebesgedicht Stefan Georges sind – neben zahlreichen anderen bedeutsamen Auffälligkeiten (Rhythmus, Klangmalerei, Anaphern, Reime usw.) – diverse Verstöße gegen die Rechtschreibnorm zu beobachten, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind: (1) Kleinschreibung von Substantiven, teilweise angezeigt durch Pronomen, Adjektiv oder Artikel (*meine frage*, *nasser nacht*, *Ein glanz*), teilweise nicht (*nur träumerei*, *nur lächeln*); (2) fehlende Zeichensetzung, insb. zur Abgrenzung des Nebensatzes (*Was du gegeben*).

Mit Schülern können an diese Beobachtungen anknüpfend u.a. folgende Überlegungen angestellt werden: Wo weicht das Gedicht hinsichtlich seiner Rechtschreibung und Zeichensetzung von der Norm ab? Welche Wirkung ist damit verbunden? Welche künstlerische Absicht könnte dahinter stecken? Hierbei geht es darum zu erkennen, dass es George um die Inszenierung eines von der Alltagssprache abgehobenen Sprachstils ging, der die dargestellte Erfahrung von Liebe ebenfalls als etwas ästhetisch Besonderes, Nicht-Alltägliches erscheinen lassen soll.<sup>12</sup> Auch zur Benennung und Analyse einzelner Wörter bzw.

---

11 Vgl. Kurt Binneberg: *Liebeslyrik*. Stuttgart 2007, S. 40.

12 Vgl. Kurt Binneberg: *Liebeslyrik* (wie Anm. 11), S. 42 f.

Wortarten ist Rechtschreibwissen erforderlich: Welche Substantive werden verwendet (und woran sind sie *trotz* ihrer Kleinschreibung zu erkennen)? Lassen sie sich zu Wortfeldern zusammenschließen (z.B. *träumerei, nacht*)? Ziel ist also nicht nur der bloße Abgleich des Vorzufindenden mit der sprachlichen Norm, sondern die sprachkritische Reflexion über die ästhetische Funktion des Gesagten vor dem Hintergrund eines spezifischen Kontextes. Da der eigenwillige Gebrauch der Rechtschreibung *prototypisch* für bestimmte, hauptsächlich in der Oberstufe behandelte Formen moderner Lyrik ist, *sollte* der Rechtschreibunterricht nicht zuletzt deshalb wesentlich nachhaltiger (und damit prozessorientierter) sein, als dies bisher der Fall ist.

Auch das nächste Beispiel soll noch einmal grundsätzlich verdeutlichen, weshalb diese Forderung sinnvoll und gerechtfertigt ist. Ausgangspunkt ist folgendes in den 1970er Jahren entstandene Gedicht von Elisabeth Plessen, aus dem zu Interpretationszwecken die Interpunktion (Doppelpunkte, Punkte, Kommas, Semikolons) entfernt worden ist:<sup>13</sup>

### Beispiel 3

»Dank dir dank euch

Sie sagte komm da hat er ihr den Mund verboten  
 Weil ers nicht war sein Zeitpunkt nicht  
 Er nistete sich ein  
 Wie in der Wohnung in der Frau nur um zu zeigen  
 Was er braucht das Augenmerk auf sich.«

Aufgrund seines spezifischen Themas (Emanzipationsproblematik der 1970er Jahre) setzt die Interpretation des Gedichts eine gewisse Reife voraus, die vermutlich erst bei älteren Schülern – sprich in der Oberstufe – zu erwarten ist. Deren Aufgabe könnte hier z.B. lauten, die Satzzeichen dort zu setzen, wo sie sie für sinnvoll erachten. Die Schüler müssen also über *ihre* Zeichensetzung nachdenken und sie begründen. Dies können sie nur leisten, wenn sie über die notwendigen Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse verfügen. Wenn ihre Lösungen anschließend mit der tatsächlichen Interpunktion verglichen werden,<sup>14</sup> kann mit ihnen u. a. der interpretatorisch bedeutsamen Frage nachgegangen werden, was die Autorin zu ihren Abweichungen von der Norm veranlasst haben mag:

13 Ähnliche Beispiele finden sich bei Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt ...* (wie Anm. 6), S. 170 ff. Das Gedicht von Elisabeth Plessen ist Kurt Binneberg: *Liebeslyrik* (wie Anm. 11), S. 20, entnommen.

14 Kurt Binneberg: *Liebeslyrik* (wie Anm. 11), S. 20

Beispiel 4

»Dank dir dank euch

Sie sagte: komm. Da hat er ihr den Mund verboten.

Weil ers nicht war, sein Zeitpunkt nicht.

Er nistete sich ein

Wie in der Wohnung in der Frau, nur um zu zeigen

Was er braucht. Das Augenmerk auf sich.«

Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang v.a. folgende Besonderheiten: (1) Verzicht auf ein von der Norm her gebotenes (und von den Schülern vermutlich gesetztes) Nebensatz-Komma (*um zu zeigen was er braucht*); (2) ein Nebensatz (*Weil ers nicht war, sein Zeitpunkt nicht*) und ein unvollständiger Hauptsatz (*Das Augenmerk auf sich*) treten durch die Interpunktion als Satzeinheit in Erscheinung; (3) Verschmelzung von *er* und *es* zu einem Wort (*ers*), statt der (von der Norm her gebotenen) Verwendung des Apostrophs (*er's*).

Nicht nur an der *Zeichensetzung* und am *Satzbau*, sondern auch an der *Wortbildung* sind somit Auffälligkeiten zu beobachten, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind. Insgesamt hat das Gedicht den Charakter einer emotional kühlen, reduziert und knapp vorgetragenen ›Abrechnung‹ aus weiblicher Perspektive, die das ungleiche Machtverhältnis zwischen einem Mann und einer Frau thematisiert: Während ›er‹ handelt und als Ausbeuter in Erscheinung tritt (*nistete sich ein*), wird ›sie‹ von ihm zum bloßen Objekt degradiert (*in der Frau*), also als Opfer dargestellt; ihr Versuch, selbst als Subjekt zu handeln (*komm*), scheitert und markiert das Bedeutungszentrum des Gedichts. Dieser Eindruck wird insbesondere durch den Satzbau und die Zeichensetzung unterstützt. Denn diese schaffen geschlossene Sinneinheiten, die vermuten lassen, dass sich *sein* Denken und Handeln ausschließlich um seine Bedürfnisse drehen. Die damit zwangsläufig einhergehenden Defizite innerhalb der Beziehung spiegeln sich quasi auf ikonographischer Ebene im Satzbau wider, da neben einzelnen vollständigen Sätzen (u. a. *Da hat er ihr den Mund verboten*) auch ein unvollständiger Satz (*Das Augenmerk auf sich*) und ein sich verselbständigender Nebensatz zu finden sind (*Weil ers nicht war, sein Zeitpunkt nicht*). Die ausschließliche Verwendung unpersönlicher Pronomina (*dir, euch, er, sie*) verstärkt diesen Eindruck;<sup>15</sup> die (vermutlich ironische) Formulierung (*dank euch*) könnte ein Hinweis darauf sein, dass nicht nur ›er‹ mit dieser Kritik gemeint ist, sondern – ganz im Sinne der Emanzipationsbewegung – das männliche Geschlecht insgesamt ›am Pranger steht‹.

Freilich können und müssen Fragen der Rechtschreibung und der Grammatik nicht bei jeder Interpretation so dezidiert berücksichtigt werden wie hier. Aller-

---

15 Zur Ikonographie der Interpunktion vgl. z.B. Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt ...* (wie Anm. 6), S. 173.

dings kann das einmal Verstandene nur dann zu einem *bewussten* Rechtschreib- und Sprachwissen werden, wenn eine solche Problematisierung immer wieder an exemplarisch ausgewählten Texten bzw. Textteilen geschieht.

### 3. Überlegungen zur sprachreflexiven und sprachkritischen Thematisierung der Rechtschreibung

Nun werden an den Beispielen des *Beschreibens* und *Argumentierens* einige Gedanken dazu entwickelt, wie eine prozessorientiert und sprachkritisch angelegte Rechtschreibdidaktik in die Lese- und Schreiberziehung integriert und deutlich nachhaltiger als bisher entwickelt werden *könnte*. Das Beschreiben und Argumentieren werden gewählt, weil beide Sprachhandlungen für die Schreiberentwicklung und -sozialisation der Schüler von zentraler Bedeutung sind. Der Fokus wird auf folgende zentrale Lernbereiche gelegt: *Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung*. In diesen Lernbereichen werden von Lernenden erfahrungsgemäß besonders viele Fehler gemacht; gleichzeitig können sie jedoch gerade durch die wiederholte Auseinandersetzung mit diesen Lernbereichen besonders viel über den Aufbau, die Funktionsweise und den Gebrauch der deutschen Sprache lernen.<sup>16</sup> Andere Aspekte der Rechtschreibung werden (nur) beiläufig mitberücksichtigt, soweit es im Einzelfall als sinnvoll erachtet wird.

#### 3.1 Beschreiben

Speziell zum Beschreiben sind in jüngster Zeit von Literaturwissenschaft, Linguistik und Sprachdidaktik eine Reihe neuer Erkenntnisse zusammengetragen worden, die sich zum Teil erheblich von den Positionen der traditionellen Schuldidaktik unterscheiden.<sup>17</sup> Während diese das Beschreiben typischerweise noch immer mit bestimmten *Maximen* (wie z. B. ›Objektivität‹, ›Vollständigkeit‹, ›Genauigkeit‹, ›Sachlichkeit‹) in Verbindung bringt und von der Vorstellung ›reiner‹ Textsorten des Beschreibens ausgeht (Personenbeschreibung, Gegenstandsbeschreibung, Vorgangsbeschreibung usw.), ergeben die neuen Forschun-

16 Vgl. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze 2010, S. 71.

17 Vgl. hierzu speziell den Sammelband zum Beschreiben von Peter Klotz/Christine Lubkoll (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i.Br./Berlin 2005, sowie meine eigene Publikation Frank Janle: *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler 2009.

gen in pragmatischer, funktionaler, textstruktureller und sprachlicher Hinsicht ein höchst differenziertes Bild des Beschreibens als textueller Mischform.

Im Zusammenhang mit dem Beschreiben lassen sich zentrale Fragen der Rechtschreibung sinnvoll in Textrezeptions- und Textproduktionsprozesse integrieren, wie das folgende (in einer 7. Gymnasialklasse durchgeführte) Unterrichtsbeispiel zeigt. Ausgangspunkt sind *Textbeobachtungen*, die die Schüler am Stadtführer ihrer Heimatstadt anstellen, um daran Erkenntnisse über sinnvolle Produktnormen für ihre eigene nachfolgende Schreibaufgabe (Erstellung eines Stadtführers von Jugendlichen für Jugendliche für die eigene Heimatstadt) zu gewinnen. Für die Textsorte Stadt- bzw. Reiseführer sind neben Sprachhandlungen des Berichtens, Aufforderns, Fragens usw. insbesondere beschreibende Sprachhandlungen charakteristisch, die mit den Schülern an exemplarisch ausgewählten Textbeispielen quasi ›unter die Lupe‹ genommen werden (Beispiel 5):<sup>18</sup>

#### Beispiel 5

5.1: »Die geistliche Vergangenheit der Stadt ist heute noch allgegenwärtig. Beim *Schlendern* durch die Gassen ist viel *Schönes* zu entdecken und aus den Nischen vieler Stiftsherrenhäuser grüßen mit üppigem Faltenwurf gestaltete Madonnenfiguren aus der Barockzeit.«

5.2: »Der ehemalige Postgasthof ›*Schwarzer Adler*‹ wurde 1550 erstmals urkundlich erwähnt. Berühmte Persönlichkeiten wie Mozart und Goethe waren zu Gast. Eine Szene auf der bemalten Fassade, die 1896 von Hans Kolb gestaltet wurde, erinnert an den Besuch Goethes.«

5.3: »*Zahlreiche* barocke Stiftsherrenhäuser begrenzen den von Kastanien gesäumten Marktplatz. Die geschwungenen Giebel der Häuser werden oft von einer Figur geschmückt. Besonders auffällig sind die zahlreichen Marienstatuen. Ein sehr schönes Beispiel bietet die *lebensgroße* Madonnenfigur am Gebäude Marktplatz 21.«

5.4: »*Highlights* des Museums sind: Barockkrippen mit über 100 Figuren, Thronsaal mit königlichem Inventar, Eisenkunstguss aus Wasseralfingen, Fayence-Tafelgeschirr, Malerei und Puppenstubenmuseum.«

An solchen *textuellen Mikrostrukturen* können Schüler hochinteressante Einsichten in beschreibende Sprachhandlungen gewinnen, die in einem alltagsweltlichen *Kontext* situiert sind. Hier sind insbesondere zu nennen: (1) die begrifflich-kategoriale Struktur von Beschreibungen (im Unterschied zu temporal strukturierten Erzählungen) und damit verknüpfte Aspekte der Textstruktur von Stadtführern; (2) typische mikropragmatische Prozeduren des Beschreibens (Benennen, Charakterisieren, Hervorheben, Aufzählen usw.); (3) textfunktio-

---

18 Diese Textteile wurden dem zum Zeitpunkt der Entstehung des Aufsatzes (2010) aktuellen Stadtführer von Ellwangen (Jagst) entnommen; bei den kursiv gedruckten Wörtern handelt es sich – wie auch bei den folgenden Beispielen – um Hervorhebungen durch den Verfasser dieses Beitrages.



nale Aspekte des Beschreibens (hier eine adressatenbezogene Mischung aus Information und Werbung/Appell).

Zugleich kann mit den Schülern zentralen Fragen der Rechtschreibung nachgegangen werden, wobei, wie gesagt, ein Blick sinnvoll ist, der die Kontextspezifik, Funktionalität und Angemessenheit der sprachlichen Formen mitreflektiert. Dazu werden vor allem folgende Phänomene herausgestellt: (1) Substantivierungen (*beim Schlendern, viel Schönes*) (2) Wortbildung (z. B. *zahlreiche, lebensgroße*).

Darüber hinaus lassen sich die Schreibung von Eigennamen (*Schwarzer Adler*) und die Verwendung von Anglizismen (*Highlights*) problematisieren und daraufhin befragen, was sie in Stadtführern leisten bzw. inwieweit sie im Rahmen der Textsorte notwendig und angemessen sind. Exemplarisch soll an zwei Beispielen deutlich gemacht werden, in welche Richtung die Überlegungen hierbei mit den Schülern konkret geführt werden könnten.

*Substantivierungen:* Die Schüler können feststellen, dass bestimmte Formulierungen typisch für Stadt- bzw. Reiseführer sind, da in ihnen typische touristische Handlungen (*beim Schlendern*), aber auch Eigenschaften des besuchten Ortes besonders hervorgehoben und zugleich mehr oder weniger offensichtlich und geschickt mit werbenden Hinweisen und Appellen verbunden werden (*viel Schönes*). So evoziert beispielsweise die Substantivierung *Schlendern* die Assoziation ›Entspannung‹; das Wort *Schönes* kann als substantiviertes Adjektiv mit ornativer Funktion ›entlarvt‹ werden, das in besonders offensichtlicher Weise die werbende Intention der Informationsvermittlung enthüllt. Da die satzinterne Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen wie den genannten äußerst fehleranfällig ist, wie Statistiken belegen,<sup>19</sup> handelt es sich bei der satzinternen Großschreibung um einen echten *Problembereich* der Rechtschreibung, der wiederholter Aufmerksamkeit und vertiefter Reflexion bedarf, damit bei Schülern an die Stelle stereotypen Regelwissens (›Substantive schreibt man groß‹) echte Rechtschreibkompetenz treten kann. Deshalb ist für den Erwerb der satzinternen Großschreibung das (häufig von der Schuldidaktik herausgestellte) wortartbezogene Kriterium ›Substantivität‹ vollständig entbehrlich, »denn es geht bei der Entscheidung, ob groß oder klein, um die Position im Satz und nicht um ein lexikalisches Kriterium«.<sup>20</sup> Sollen Schüler in der Lage sein, großzuschreibende Wörter sicher zu ermitteln, müssen sie stattdessen den erweiterbaren Kern der Nominalgruppe bestimmen lernen. Dies gelingt vor allem über Umstellexperimente und Erweiterungsproben durch Attribuierungen, da die Attribuierbarkeit neben der (allein nicht ausreichenden) Artikelfähigkeit das wichtigste Kennzeichen für die *Großschreibung* ist.<sup>21</sup> Konkret können ausgehend von den genannten Beispielen u. a. folgende Experimente durchgeführt werden (analog zur Vorgehensweise bei Beispiel 1): (1) Die

19 Vgl. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 71.

20 Ebd., S. 72.

21 Vgl. ebd.

Schüler können herausfinden, dass sich der Kern der ersten Nominalgruppe problemlos durch Adjektivattribute erweitern lässt (*Beim entspannten Schlendern* usw.). (2) Sie werden feststellen, dass im zweiten Fall (*viel Schönes*) aufgrund des vorangestellten unbestimmten Zahlwortes eine Adjektiverweiterung kaum möglich ist, diese jedoch durch eine Relativsaterweiterung ersetzt werden kann.<sup>22</sup>

Auch die Umstellung des gesamten Satzes (*Beim Schlendern durch die Gassen ist viel Schönes zu entdecken*) hilft den Schülern dabei, den jeweiligen Kern der Nominalgruppen zu entdecken und *stilistische Varianten* auszuprobieren.

*Wortbildung:* Auch für Stadt- bzw. Reiseführer charakteristische Phänomene der Wortbildung lassen sich an den zitierten textuellen Mikrostrukturen (Beispiel 5) ›mit der Lupe‹ untersuchen. Da das sprachliche Untersuchungsmaterial Bestandteil eines kontextspezifischen Lese- und Schreibprozesses ist, erschöpft sich die Vermittlung indes nicht in der Gewinnung abstrakter Wortbildungsregeln, sondern bezieht die Funktionalität und Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks ein. Zum Beispiel bietet sich die Untersuchung unterschiedlicher Funktionen der Wortbildung an. Hier sind insbesondere die Bedeutungsnuancierung (*zahlreiche*), die Spezifizierung und Einordnung (*Barockkrippen*) sowie die Steigerung der Anschaulichkeit bzw. Vergleichbarkeit (*lebensgroß*) zu nennen. Die Erforschung von Wortbildungen kann so maßgeblich zur Entwicklung von *Sprachbewusstheit* beitragen, »da in diesem Zusammenhang immer auch über die Bedeutung von Wörtern und die Zugehörigkeit zu einer Wortfamilie nachgedacht wird – und darüber, was ein ›Wort‹ überhaupt ist.«<sup>23</sup> Mit der Wortbildung ist die Frage der Zusammen- bzw. Getrennschreibung verknüpft, die mit den Schülern u. a. an den innerhalb beschreibender Sprachhandlungen häufig anzutreffenden Adjektivkomposita (*zahlreich*, *lebensgroß*) in attributiver Funktion thematisiert werden kann: Es lohnt sich, mit Schülern zu untersuchen, wie solche Adjektivkomposita aufgebaut sind und welche Aufgabe sie in dem genannten Kontext erfüllen, um sie in die Lage zu versetzen, entsprechende Ausdrücke selbst zu bilden und kontextadäquat zu verwenden.<sup>24</sup> Darüber hinaus entscheidet häufig der Kontext darüber, ob zwei aufeinanderfolgende Wörter (wie z. B. *nicht öffentlich*) als ein Wort geschrieben werden oder nicht.<sup>25</sup> Gerade deshalb ist es sinnvoll, entsprechende Sprachreflexionen bewusst in *Lese- und Schreibprozesse* zu integrieren und an textuellen Mikrostrukturen wie den aufgeführten immer wieder exemplarisch durchzuführen – anstatt die Schüler mit den (nicht zuletzt) bezüglich der Zusammen- und Getrennschreibung z. T. eher verwirrenden Neuregelungen der Rechtschreibreform zu konfrontieren und zu hoffen, dass sich diese quasi ›von selbst‹ verstehen.

---

22 Vgl. ebd., S. 74.

23 Ebd., S. 69.

24 Zur Bedeutung des Imitationslernens im (sprachlichen) Lernprozess vgl. z. B. Peter Klotz: *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen 1996, S. 88, 102.

25 Vgl. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 77 f.

Ein in solcher Weise sprachreflexiver und anwendungsorientierter Lese- und Schreibunterricht geht im Übrigen weit über das hinaus, was populäre Schreibratgeber vermitteln (können), wie das folgende ›Urteil‹ über Attribute bestätigt, das bei Wolf Schneider zu finden ist:

»Attribute heißen all die Wörter, die wir zwischen das Substantiv und seinen Artikel schieben können, aber nicht sollten. Sie erschweren die Verständlichkeit so sehr und unterbrechen den Lesefluss so ärgerlich wie nur noch eingeschobene Nebensätze, ja meist noch unangenehmer als diese.«<sup>26</sup>

Hier werden Attribute nicht nur in generalisierender und fehlerhafter Weise auf einen bestimmten Fall (Adjektivattribute) festgelegt; die Aussage Schneiders zeugt zugleich von gänzlicher Ignoranz dessen, was Attribute in konkreten Texten tatsächlich zu leisten vermögen. So können Stadt- bzw. Reiseführer (Beispiel 5) ihre Funktion des werbenden Informierens nur dann angemessen erfüllen, wenn mit – mehr oder weniger komplexen – Attribuierungen verbundene beschreibende Sprachhandlungen die Voraussetzungen dafür schaffen, indem sie die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt auf bestimmte Orte, Gebäude, Sehenswürdigkeiten sowie deren (vermeintlich) attraktive Eigenschaften lenken.<sup>27</sup>

Im Anschluss an eine solche sprachreflexiv angelegte Phase detaillierter Textbeobachtungen bietet sich prinzipiell eine Phase der *Textproduktion* an, in der die Schüler das Gelernte anwenden und in ein konkretes Schreibprodukt überführen. Die Aufgabe der Schüler bestand im konkreten Beispielfall darin, im Rahmen eines Schreibprojektes für ihre Heimatstadt einen Stadtführer für andere Jugendliche zu erstellen.

Zu welchen Ergebnissen die Schüler gekommen sind und welche Relevanz die im Rahmen der vorgeschalteten Textbeobachtungsphase gezielt thematisierten orthographischen Fragestellungen hierbei haben, soll abschließend kurz an zwei Textauszügen aus Schülerarbeiten exemplarisch vorgestellt werden.<sup>28</sup>

#### Beispiel 6

»Ein besonderes *Highlight* in Ellwangen ist das Regina Kino 2000. Das Kino hat mit 95 qm die größte *Bildwand* der Region. In sechs Sälen gibt es *Logenplätze* mit breiten Sitzen und größerem *Reihenabstand*. *Das ganzwöchig* geöffnete Kino hat am

#### Beispiel 7

»Die *Skaterbahn* liegt direkt auf dem großen *Schießwasen*. Die langen und vor allem *kurvenreichen* Bahnen bergauf und bergab sorgen für viel Spaß, Unterhaltung und *Fun*. Für *Skateboarder* ist das natürlich ideal, aber auch für *Inlinefans* ist diese

26 Wolf Schneider: *Deutsch fürs Leben ...* (wie Anm. 2), S. 91.

27 Zur zentralen Rolle von Attributionen innerhalb von Beschreiben vgl. Frank Janle: *Beschreiben entdecken ...* (wie Anm. 17).

28 Vgl. dazu speziell Frank Janle: *Beschreiben entdecken ...* (wie Anm. 17), S. 223 ff.

Dienstag und Donnerstag gemäßigten Eintritt. Die *Platzreservierung* ist kostenlos.«

Bahn toll und ihr könnt gut eure Zeit hier vertreiben. Aber auch der *Schießwase*n selbst bietet durch seine große Fläche eine gute Gelegenheit, das *Fahren* zu üben.«

Wie unmittelbar deutlich wird, spielt die Fähigkeit zum kompetenten, d. h. korrekten, vor allem aber auch kontextadäquaten Einsatz der *Wortbildung* beim Verfassen eines Stadtführers – wie auch beim Verfassen vieler anderer Beschreibungen – eine Schlüsselrolle: In den Textauszügen 6 und 7 setzen die Schüler z. B. gezielt Substantivkomposita (*Bildwand*, *Logenplätze*, *Reihenabstand* usw.) und Adjektivkomposita (*ganzwöchig*, *kurvenreichen*) ein, um die Bedeutung des Gesagten zu spezifizieren und zu nuancieren, wobei das für die Adressaten Relevante (*Logenplätze*, *kurvenreichen*) hervorgehoben wird, ohne dadurch einen (sinnlosen) Bedeutungsüberschuss zu produzieren. Zugleich lernen die Schüler, die Wortzusammensetzungen mehr oder weniger bewusst als Mittel der *Sprachökonomie* einzusetzen, indem sie die zu beschreibenden Sachverhalte in für Stadtbzw. Reiseführer charakteristischer Weise verdichten.<sup>29</sup> Auch Substantivierungen und damit die Fähigkeit zur Bestimmung von – *großzuschreibenden* – Nominalgruppenkernen (*das Fahren zu üben*), wie sie die Schüler bereits am offiziellen Stadtführer ihrer Heimatstadt untersucht haben, gehören zum grammatisch-orthographischen Repertoire, das hier beherrscht werden muss. Den Einsatz von *Anglizismen* halten die Schüler offensichtlich für notwendig und sinnvoll, wenn es darum geht, die eigene Altersgruppe kontextadäquat anzusprechen. Im Einzelnen kommen neben trendigen, hauptsächlich in der gesprochenen Sprache anzutreffenden Anglizismen (*Fun*) sowohl spezifische Fachbegriffe (*Skateboarder*) als auch allgemein gebräuchliche Anglizismen (*Highlight*) zum Einsatz.<sup>30</sup>

### 3.2 Argumentieren

Neben dem Beschreiben und dem Erzählen und Berichten stellt das Argumentieren eine weitere basale Sprachhandlung dar. Im Unterschied zum begrifflich-kategorial organisierten Beschreiben funktioniert das Argumentieren typischerweise über eine kausal-logisch organisierte Textstruktur.<sup>31</sup> Wie sowohl die *Sprachbewusstheit* als auch die *Schreibkompetenz* der Schüler im Bereich des

---

29 Vgl. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 66.

30 Vgl. dazu z. B. den Überblick über verschiedene Anglizismus-Varianten von Jan Georg Schneider: »Macht das Sinn?« ...« (wie Anm. 3), S. 105 ff.

31 Vgl. Ekkehard Eggs: »Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen«, in: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hg. Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven Sager. Bd. 1. Berlin/New York 2000, S. 397–413.

Argumentierens gesteigert werden könnten, soll an einem Fallbeispiel verdeutlicht werden. Ausgangspunkt ist ein Zeitungsartikel von Arnd Bäucker mit dem Titel ›Outdoor‹ statt Natur, der aufgrund seiner relativ komplexen Argumentationsstruktur typischerweise in der Oberstufe behandelt wird.<sup>32</sup>

#### Beispiel 8

»Neuerungssüchtige Zeitgenossen verwenden für ganz normale Dinge englische Ausdrücke, und schon ist das *Alltägliche* geadelt mit der Aura des *Noch-nie-Dagewesenen*. Aus dem Wandern ist ›walking‹ geworden, und die Natur stellt sich einer beachtlichen Minderheit nicht mehr als solche dar, sie ist vielmehr Wildnis – ›outdoor‹. Der Kenner schnalzt mit der Zunge: Im ›Outdoor‹ scheint die verdrängte Unnatur auf, die in den mit deutscher Gründlichkeit aufgeräumten Forsten kaum noch zu ahnen ist. ›Outdoor‹ kommt gleich hinter dem australischen ›Outback‹ – ist mithin ein Raum, in dem nur ganze Kerle zu bestehen vermögen.

Die ›Outdoor-Mode mag ihren Höhepunkt überschritten haben, die Einstellung zur Natur, die dahintersteckt, existiert weiter. Es ist nicht nur eine bloße Laune mancher Mitmenschen, wenn sie die freie Natur plötzlich mit den Augen eines kanadischen Trappers betrachten. Tatsächlich fehlt es heute an echten körperlichen Herausforderungen: In der Regel arbeitet man am Computer, im Büro, nicht auf dem Feld. Da Extreme Konjunktur haben, sind ›Outdoor-Aktivitäten in übersteigerter Form nur die logische Fortsetzung des an sich gesunden Strebens nach Ausgleich. Die Frage ist nur, zu welchem Preis das geschieht. Wer genug Geld hat und sein ›Outdoor‹ in den Weiten Amerikas oder Afrikas findet, schont zumindest das, was bei uns noch von ›Natur‹ übrig ist. Wer sich das aber nicht leisten kann und statt dessen meint, etwa mit dem *geländegängigen* Fahrrad im *stadtnahen* Wald querfeldein über alles, was da wächst und blüht, *hinwegstrampeln* zu müssen, der richtet Schaden an und offenbart die *Naturferne* einer vermeintlich *naturnahen* Freizeitgestaltung.

[...] Eine *Umwelt-Ermüdung* macht sich breit, und so glaubt man gerne denen, die auch schon das *Ausbleiben* der *Klimakatastrophe* verkünden. Das könnte indes eine kurzsichtige Reaktion sein, denn die Natur richtet sich nicht nach dem Wunschenken der Menschen.

Aber ist, als Bilanz nach einer beachtlichen Wegstrecke ökologischer Bewusstseinsbildung, nicht wenigstens in Teilen eine größere Sensibilität geblieben? Unter dem Strich stehen unterschiedliche Tendenzen. Dass der Mensch in die Natur eingreift, befürworten ja auch Umweltschützer. Was tut der Libellen- und Lurchfreund anderes, der in seinem Garten einen *15-Quadratmeter-Teich* aushebt? Aber zwischen solchen Eingriffen und dem Benutzen von Natur als bloßer Staffage besteht ein Unterschied. Wenn die Natur als Bühne für die Inszenierung von ›Erlebnissen‹ erhalten muss, besteht die Gefahr des Missbrauchs.

Während vor allem in Teilen der jungen Generation das Bewusstsein *hellwach* ist, dass

32 Der Artikel von Arnd Bäucker ist am 6.10.1997 in den *Calwer Kreisnachrichten* erschienen. Wie auch in den vorherigen Beispielen wurden von mir einzelne Wörter zur Hervorhebung kursiv gesetzt.

die Natur dauerhafter Pflege bedarf, ist andererseits eine neue Naturvergessenheit zu beobachten. Sie drückt sich darin aus, *dass* viele Menschen keinen ›Draht‹, keinen Sinn mehr für natürliche Vorgänge haben. Die regelmäßig in jedem normalem *mitteleuropäischem* Sommer, in dem es regnet, anhebenden Jammerklagen, in denen von Mai bis September eine Art andalusischer Dürre *herbeigefleht* wird, sind ein *Beispiel* dafür. Den Anbetern einer sengenden Sonne geht es wie jenen Spezialisten, für die ›Outdoor‹ hinter der letzten Straßenbahnhaltestelle beginnt: Sie meinen, sie liebten das *Draußen*. Doch sie lieben nur das eigene Wohlgefühl. Die Kunst besteht aber darin, beides verbinden zu lernen.«

An diesem Text können Schüler verschiedene interessante Beobachtungen zu prototypischen argumentativen Sprachhandlungen, Mustern und Strategien anstellen. Hierbei handelt es sich um Phänomene, die zumeist auf der *textuellen Mikro- und Mesoebene* angesiedelt sind. Dazu gehören u. a. (1) das (an verschiedenen Stellen zu beobachtende) polemisch-wertende Position-Beziehen und Behaupten (z. B. *Neuerungssüchtige Zeitgenossen verwenden*), (2) das begründende Erklären (z. B. *tatsächlich fehlt es heute an echten körperlichen Herausforderungen, da Extreme Konjunktur haben*), Beispielgeben (z. B. *etwa mit dem geländegängigen Fahrrad im stadtnahen Wald querfeldein*) und Schlussfolgern (*Unter dem Strich stehen unterschiedliche Tendenzen*).

Daneben weist der Text u. a. das für argumentative Texte charakteristische konzessive Muster in Form des Einräumens (*Dass der Mensch in die Natur eingreift, befürworten ja auch Umweltschützer*), Widersprechens (*Aber zwischen solchen Eingriffen*) und damit verknüpften rhetorischen Fragens (*Was tut der Libellen- und Lurchfreund anderes*) sowie die antithetische Zuspitzung (*offenbart die Naturferne einer vermeintlich naturnahen Freizeitgestaltung*) auf. Mit diesen Strategien will der Autor den Leser indirekt dazu bewegen, sein eigenes Verhältnis zur Natur selbstkritisch zu überdenken (Dominanz der Appellfunktion).

Weniger reflektiert werden im Deutschunterricht indes häufig *orthographische Aspekte*, die für das Funktionieren eines argumentativen Textes (und damit für den Erwerb orthographischer Kompetenz im Bereich argumentativen Schreibens) von Bedeutung sind. An Beispiel 8 lassen sich mit Schülern an ausgewählten *textuellen Mikrostrukturen* auch zu den oben erwähnten zentralen Lernbereichen der Rechtschreibung weitere Beobachtungen anstellen. Im Einzelnen kann mit Schülern insbesondere folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

Welche auffälligen *Wortbildungen* bzw. Wortzusammensetzungen sind im Text zu finden, wie werden sie geschrieben und welche Funktion haben sie? Hier sind v. a. die zahlreichen Schreibungen mit Bindestrich (z. B. *Noch-nie-Dagewesenen*, ›Outdoor‹-Mode, ›Outdoor‹-Aktivitäten, Umwelt-Ermüdung, Quadratmeter-Teich), substantivische und adjektivische Komposita-Bildungen (z. B. *neuerungssüchtige, geländegängigen, Lurchfreund, hellwach*) sowie diverse durch Konversion (*Alltägliche, Weiten, Ausbleiben, Draußen*) erzeugte Wortartwechsel

zu erwähnen, die von Lernenden besonders häufig falsch geschrieben werden.<sup>33</sup> An Funktionen lassen sich u. a. die begriffliche Präzisierung (*Quadratmeter-Teich*), Einordnung (*Klimakatastrophe*) und Ausdifferenzierung des Wortfeldes ›Mensch-Umwelt-Verhältnis‹ (›*Outdoor*‹-*Mode*, ›*Outdoor*‹-*Aktivitäten*, *Naturvergessenheit*) erkennen, die dem Leser Sachkenntnis suggerieren und die Überzeugungskraft der Argumentation steigern sollen. Näher kann in diesem Zusammenhang mit den Schülern außerdem auf die mehrfach verwendeten *Anglizismen* eingegangen werden. Was ihre Schreibung anbelangt, ist die (übliche) Angleichung an die im Deutschen geforderte Großschreibung von Substantiven zu beobachten; allerdings scheint der Autor am Anfang seiner Ausführungen bei den Ausdrücken *walking* und *outdoor* – vermutlich bewusst – eine Ausnahme zu machen, wobei zu fragen ist, was ihn evtl. dazu veranlasst haben könnte. Auf diese Weise können die Schüler erkennen, dass der Autor ein Verständnis von Sprache hat, das die Existenz von Anglizismen in der deutschen Sprache als Ausdruck einer ›Entfremdung‹ interpretiert und selbst beurteilen, inwieweit eine solche Sicht tatsächlich sinnvoll und gerechtfertigt ist.<sup>34</sup>

Auch der *Zeichensetzung* kommt in Beispiel 8 eine zentrale – und für argumentative Texte prototypische – Bedeutung zu: Zum einen macht der Autor intensiv von Anführungszeichen Gebrauch; dies geschieht jedoch nicht nur zur Hervorhebung und Akzentuierung, sondern auch, um das in Anführungszeichen Gesetzte von Anfang an negativ zu ›kommentieren‹; zum anderen spiegelt die Kommasetzung die komplexe, in zahlreiche Hypotaxen gegliederte gedankliche Struktur des Textes wider, die sich beispielsweise durch folgende Fragestellung eingehender hinterfragen lässt:<sup>35</sup>

Welche *Arten des Nebensatzes* sind zu finden und welche Funktionen haben diese im Text? Hier sind insbesondere kausale (z. B. *Da Extreme Konjunktur haben*), konditionale (*Wenn die Natur als Bühne für die Inszenierung von Erlebnissen erhalten muss*) und temporale Nebensätze (*Während vor allem in Teilen der jungen Generation*) zu erwähnen, die die Einzelaussagen im Sinne des Verfassers perspektivieren.<sup>36</sup> Auch das Auftreten diverser *Dass-Sätze* ist bemerkenswert (z. B. *dass der Mensch in die Natur eingreift, dass die Natur dauerhafter Pflege bedarf*). Diese ersetzen das Satzobjekt durch umschreibende Nebensätze,

33 Vgl. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 71.

34 Zur Problematik dieser Form von Anglizismus-Kritik vgl. speziell Jan Georg Schneider: »Macht das Sinn?« ...« (wie Anm. 3), S. 102 ff.

35 Nach Wilhelm Köller: »Perspektivität und Beschreibung«, in: *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Hg. Peter Klotz / Christine Lubkoll. Freiburg i.Br./Berlin 2005, S. 25–44, hier S. 35 f., tendieren argumentative Texte – im Unterschied zu Beschreibungen, in denen die Parataxe dominiert – typischerweise zur Hypotaxe.

36 Zum Perspektivitäts-Aspekt siehe speziell Wilhelm Köller: »Perspektivität und Beschreibung« (wie Anm. 35), S. 35 f.



die besonders die verbale Komponente, d.h. den Tätigkeits- und Verantwortungsaspekt (*eingreift, bedarf*) akzentuieren, um damit die appellative Wirkung der Aussage zu intensivieren. Während Beobachtungen und Einsichten wie diese im Rahmen der *Textrezeption* vornehmlich sprachreflexiv angelegt sind, eröffnet die *Textproduktion* – insbesondere wenn es mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms geschieht – die Möglichkeit des gezielten Experimentierens mit Satzbau, Zeichensetzung und Rechtschreibung, z. B. durch Umformulieren und Umstellproben.<sup>37</sup>

Dass auch Oberstufenschüler keinesfalls in der Lage sind, *Rechtschreibkenntnisse* im Zusammenhang mit der Produktion eigener (argumentativer) Texte sicher in den *Schreibprozess* zu integrieren, zeigt der folgende Textausschnitt, in dem ein Schüler zu dem – hauptsächlich unter inhaltlichen Fragestellungen – zuvor besprochenen Text ›*Outdoor*‹ statt *Natur* im Rahmen einer sogenannten Texterörterung schriftlich Stellung bezieht:<sup>38</sup>

#### Beispiel 9

»Die These des Autors, die Menschen würden keinen ›*Draht*‹ mehr für natürliche Vorgänge haben bestätigt sich.

Leider sehen immer mehr Menschen die Natur als großen Erlebnispark, in dem sie ihre eigenen Vorstellungen von Wohlbefinden und Ausgleich ausleben wollen.

Firmen versuchen die Natur teuer zu vermarkten, indem sie *Outdoorkleidung* für extrem hohe Preise verkaufen, dessen Luxus sich meistens nur Kunden mit höherem Lohn leisten können.

Extremsportarten wie *Paragliding*, *Snowboarding*, Klettern, *Motocross* und *Bungeejumping* sind heute keine Seltenheit mehr und regen viele Menschen dazu an etwas ›*noch-nie-dagewesenes*‹ auszuprobieren. Jeder möchte seine Grenzen *anhand* von neuen Herausforderungen kennenlernen oder steigern.

Der Umweltschutz und das Verlangen der Natur dabei nahe zu sein hat in den letzten Jahren beträchtlich nachgelassen. Man verpestet beim *Motocross fahren* oder *Hobbyfliegen* mit Abgasen die Luft und denkt dabei nur an sein eigenes Vergnügen ohne daran zu denken, *das* Wissenschaftler Anfang diesen Jahres schon das Ende der Erde vorausgesagt haben, wenn die Menschen nicht bald anfangen den *CO2 Ausstoß* zu verringern. Mit den Auswirkungen, die die globale Erwärmung auf unsere Erde hat sollten sich die Menschen sehr schnell auseinandersetzen. *Denn* es wird nicht reichen, die Natur genießen zu wollen ohne sich dabei auch um sie zu kümmern und sie zu schützen.«

---

37 Experimentelle Möglichkeiten zur Vertiefung der *Das/Dass*-Problematik erläutert Wolfgang Menzel: *Grammatikwerkstatt ...* (wie Anm. 6), S. 93 ff.; zur Arbeit mit Umstellproben vgl. z. B. Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 165.

38 Bei Beispiel 9 handelt es sich – wie gesagt – nur um einen Ausschnitt aus dem Schülertext.



Der Text stammt von einem (bezogen auf seine Lerngruppe) ›durchschnittlich‹ rechtschreibkompetenten Schüler, der seine Rechtschreibkenntnisse in der eingangs kritisierten üblichen – u. a. hauptsächlich auf die Unterstufe beschränkten – Weise erworben hat. Neben der Umsetzung bestimmter für die Texterörterung wichtiger Textsortenmerkmale und Schreibroutinen sind zur Bewältigung der Schreibaufgabe u. a. ein hohes Maß an *Sprachbewusstheit* und *Rechtschreibkompetenz* erforderlich, insbesondere in jenen fehlerträchtigen Problembereichen der Rechtschreibung, die anhand der vorherigen Beispiele gezielt herausgestellt wurden. Ein paar Hinweise sollen dies abschließend verdeutlichen:

- Setzung von *Anführungszeichen* zur gezielten Hervorhebung und Kommentierung bedeutsamer Begriffe (*Draht*), wie es auch im Ausgangstext (Beispiel 9) zu beobachten ist,
- Versuche komplexer *Wortbildungen* (z. B. *Motocross fahren* vs. *Hobbyfliegen*), wobei deutliche Unsicherheiten zu erkennen sind, teilweise auch in Verbindung mit der Problematik der Großschreibung (*noch-nie-dagewesenes*) sowie einer argumentationstypischen *Univerbierung* (*anhand*),<sup>39</sup>
- Einsatz hypotaktischer Satzkonstruktionen zur differenzierten Entfaltung von Gedankengängen, dabei teilweise Unsicherheiten in der *Zeichensetzung* (*indem sie Outdoorkleidung, wenn die Menschen nicht bald anfangen*) und in der *Das-/Dass-Schreibung* (*das Wissenschaftler Anfang diesen Jahres*).

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Ausgangstextes veranlasst den Schüler außerdem dazu, weitere *Anglizismen* (»Paragliding«, »Snowboarding«) in die eigene Argumentation zu integrieren, um auf den Ausgangstext mit Beispielen aus seinem eigenen Erfahrungsbereich angemessen reagieren zu können.

#### 4. Zusammenfassung

Die vorgeführten Beispiele und Überlegungen verdeutlichen, dass die Vermittlung rein deklarativer Wissensbestände (im Sinne von ›Substantive schreibt man groß‹) für Lernende zumeist wenig hilfreich ist und deshalb durch einen konsequent funktional angelegten Rechtschreibunterricht ersetzt werden sollte, wie dies die wissenschaftliche Rechtschreibdidaktik bereits seit längerem fordert. So bedarf die Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung nach Müller z. B. nicht des – im schulischen Rechtschreibunterricht noch immer üblichen – Umwegs über den wortartspezifischen Ansatz, sondern einer syntaxspezifischen Perspektive, die mit Schülern gezielt die *Funktion* der Großschreibung reflektiert.<sup>40</sup> Sprach-

<sup>39</sup> Weitere häufig anzutreffende *Univerbierungen*, an denen sich Flexibilität und Wandelbarkeit der Sprache verdeutlichen lassen, sind z. B. *infolge* und *aufgrund*; vgl. dazu speziell Astrid Müller: *Rechtschreiben lernen ...* (wie Anm. 16), S. 66.

<sup>40</sup> Ebd., S. 164.

kritisch in einem umfassenden Sinne wird der Rechtschreibunterricht dann, wenn er darüber hinaus Phänomene des Sprachwandels, der Sprachvielfalt sowie der kontextspezifischen und medialen Verwendung sowohl innerhalb der *Textrezeption* als auch innerhalb der *Textproduktion* gezielt mitberücksichtigt. Eine rein prozessorientierte Schreibdidaktik – dies kann im Anschluss an Feilke hier festgestellt werden – ist deshalb auch aus der Perspektive eines sprachkritischen Deutschunterrichts nicht zielführend.<sup>41</sup> Denn beim Schreiben ist neben Prozesswissen, das z. B. Planungs- und Überarbeitungskompetenzen beinhaltet, vor allem *textkonstituierendes Wissen* erforderlich. Dieses umfasst neben der Kenntnis textsortenspezifischer Normen und Schreibroutinen nicht zuletzt ein Wissen um den richtigen und Sensibilität für den kommunikativ adäquaten sprachlichen Ausdruck.<sup>42</sup> Beides ist jedoch nur zu erlangen, wenn relevante Themen- und Problembereiche der Rechtschreibung – wie etwa die Wortbildung – auch im Lese- und Schreibunterricht der Mittel- und Oberstufe konsequent weiterverfolgt werden. Der Einsatz von *prototypischem Textmaterial* ist hierbei besonders gewinnbringend.<sup>43</sup>

Betrachtet man *Sprachspielkompetenz* mit Schneider als die im schulischen Deutschunterricht idealerweise anzustrebende Fähigkeit, »sprachliche Ausdrücke in konkreten Situationen, Domänen und Medien *situationsangemessen* verwenden zu können«,<sup>44</sup> leistet ein sprachreflexiv und sprachkritisch angelegter Rechtschreibunterricht hierzu einen wesentlichen Beitrag. Auch wenn nicht jeder literarische Text gleichermaßen detailliert im Hinblick auf orthographische Aspekte befragt werden braucht und muss, eröffnet gerade der Literaturunterricht die Möglichkeit, das sprachspielerische Potential der Rechtschreibung zu erschließen, wie die ersten Beispiele dieses Beitrages gezeigt haben.<sup>45</sup>

Dr. Frank Janle  
Kastenhof 4  
74538 Rosengarten-Rieden  
Frank.Janle@t-online.de

---

41 Helmut Feilke: »Aller guten Dinge sind drei – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren«, in: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010, S. 3.

42 Vgl. Jan Georg Schneider: »Macht das Sinn?< ...« (wie Anm. 3), S. 118.

43 Vgl. dazu auch meine eigene Studie zum Beschreiben Frank Janle: *Beschreiben entdecken ...* (wie Anm. 17).

44 Jan Georg Schneider: »Macht das Sinn?< ...« (wie Anm. 3), S. 118.

45 Der Aufsatz musste für den Druck gekürzt werden. Die ausführliche Fassung ist auf den Internet-Seiten des DGV zu finden: [www.germanistenverband.de/](http://www.germanistenverband.de/).