

R. Funke (2002). 'Zweifelsohne etwas Peripheres'. Überlegungen zum Sinn des Rechtschreibunterrichts am Beispiel der Unterscheidungsschreibung von *das* und *dass*. Vortrag im Rahmen eines Berufungsverfahrens, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, 10.01.2002.

„Zweifelsohne etwas Peripheres“. Überlegungen zum Sinn des Rechtschreibunterrichts am Beispiel der Unterscheidungsschreibung von *das* und *dass*

„ein/ Fruchtblatt, augengroß, tief/geritzt“ – diese Worte finden sich am Ende des lyrischen Texts *Stimmen*, mit dem Paul Celan seine 1959 erschienene Gedichtsammlung *Sprachgitter* einleitete. Das Ritzen ist eine heute besonderen Anlässen vorbehaltene, alte Technik des Schreibens. Wir können für einen Moment mit der Vorstellung experimentieren, dass das geritzte Fruchtblatt, von dem Celan spricht, etwas zu tun hat mit dem beschriebenen Blatt Papier, das wir vor Augen haben, wenn wir sein Gedicht lesen.

„Augengroß“: Geschriebenes kann immer nur so groß sein wie das Auge, das es liest. Ist das Auge weit, so hat auch das Geschriebene Raum, es wächst und lebt. „Wir wohnen darin“, so heißt es im Text von Celan. Ist das Auge klein, vielleicht verkniffen, dann schrumpft das Geschriebene zusammen, bis es nur noch die banale Spur von etwas ist, was einmal eine Mitteilung war. Einen „winzigen Worthaufen“ nennt Celan dies an anderer Stelle in seinem Werk (*Und mit dem Buch aus Tarussa*, aus: *Die Niemandsrose*, 1963).

Die Lyrik Celans ist eines der Themen, mit denen Sie sich in diesem Seminar, in dem ich zu Gast sein darf, beschäftigen. Gerne würde ich weiter mit Ihnen darüber sprechen, jedoch ist die Aufgabe der Sprachdidaktik eine prosaische. Nicht nur prosaisch, sondern schon fragwürdig mag sie manchem im Fall der Rechtschreibdidaktik erscheinen. „Augengroß“: Wie groß ist unser Auge für das Geschriebene, wenn wir, bewaffnet mit dem Rotstift, in Schülertexten nach Fehlern fahnden?

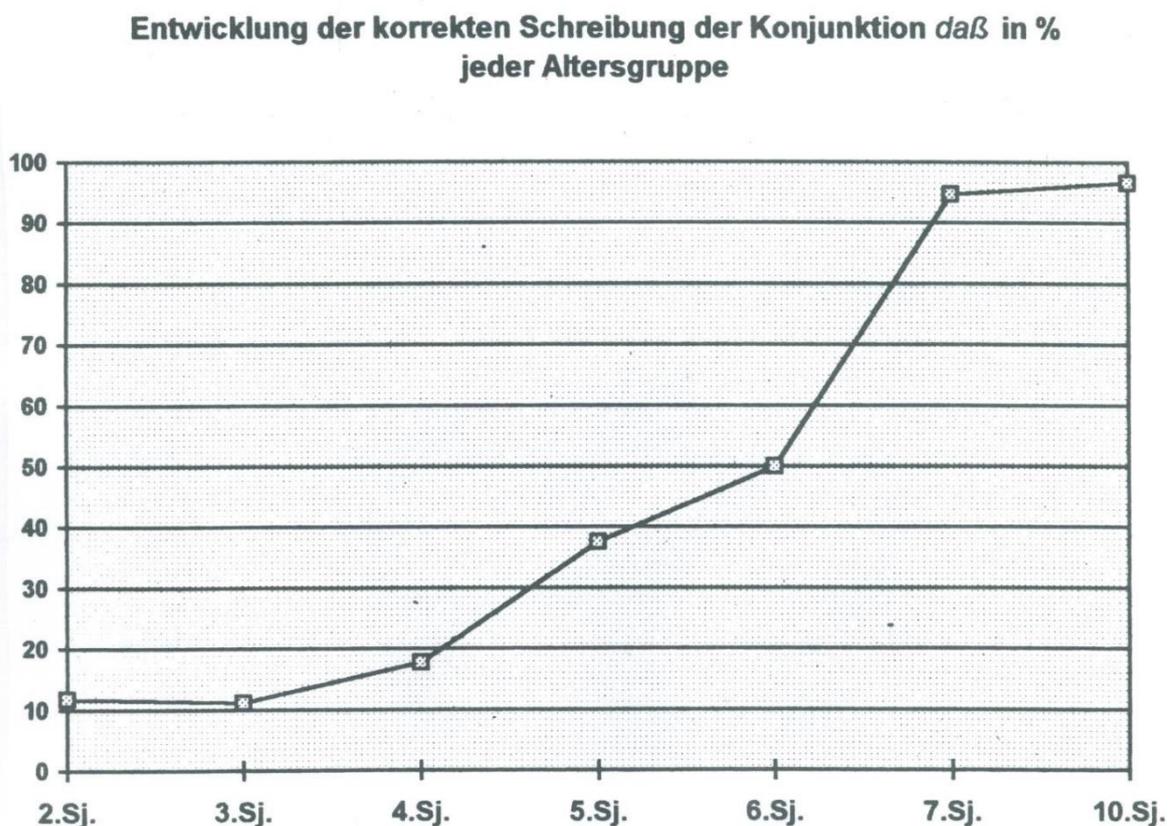
Sich mit Rechtschreibfragen zu befassen, ist eine für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer wohl unvermeidliche, gleichzeitig aber auch prekäre Aufgabe. Dass dieser Aufgabe eine im Rahmen des Deutschunterrichts nur randständige Bedeutung zukommen kann, wurde nicht erst von der sogenannten kommunikativen Didaktik der 70er Jahre betont. „Zweifelsohne etwas Peripheres“ – diese Formulierung findet sich schon bei Alexander Beinlich (Beinlich 1961, 416). Kritik an auswuchernder Rechtschreibbesessenheit äußern Hildebrand (1947, erstmals 1867) und andere vor ihm. Sie begleitet damit den modernen Deutschunterricht von Anfang an.

„Besonders auf Unterschiede“, so amüsiert sich Hildebrand, „wird das Hauptgewicht gelegt“ – und zwar nach dem Motto „je feiner, je wichtiger“ (1947, 76). Genau das mag man nun im Blick auf die Unterscheidung von *dass* und *das* sagen. Wer sich einlässlich mit dieser Unterscheidung befasst, sollte eine Antwort auf die Frage parat haben, ob er nichts Besseres zu tun, vor allem aber: nichts Wichtigeres zu unterrichten hat.

Welchen Sinn hat es, sich im Rechtschreibunterricht mit der orthographischen Unterscheidung von Konjunktion *dass* und Pronomen *das* zu beschäftigen? Das ist die Frage, mit der ich mich im Folgenden auseinandersetzen möchte. Die Antwort auf diese Frage hängt von der auf eine andere Frage ab: Was passiert eigentlich, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, diesen Unterschied zuverlässig orthographisch zu markieren? Denn nur wenn man eine Vorstellung darüber hat, worin ein Lernprozess besteht, kann man ein Urteil über seinen Sinn abgeben. Ich werde darum zunächst mit der zweiten Frage beginnen und dann auf die erste zurückkommen.

Wie empirische Daten zeigen, fällt es einer Gruppe von Schreibern sehr schwer, den Unterschied von Konjunktion *dass* und Pronomen *das* orthographisch konsequent zu kennzeichnen (vgl. etwa Menzel 1985). Das ist eine auffällige Ausgangsbeobachtung, welche eine Erklärung verlangt. Aus Angaben von

Feilke (1998; ähnlich auch Afflerbach 1997) lässt sich nun entnehmen, dass es noch einen weiteren erklärungsbedürftigen Befund gibt. Die folgende Abbildung verdeutlicht ihn.



Grafik aus:

H. Feilke (1998): *Wie gut das/daß alles wächst!*

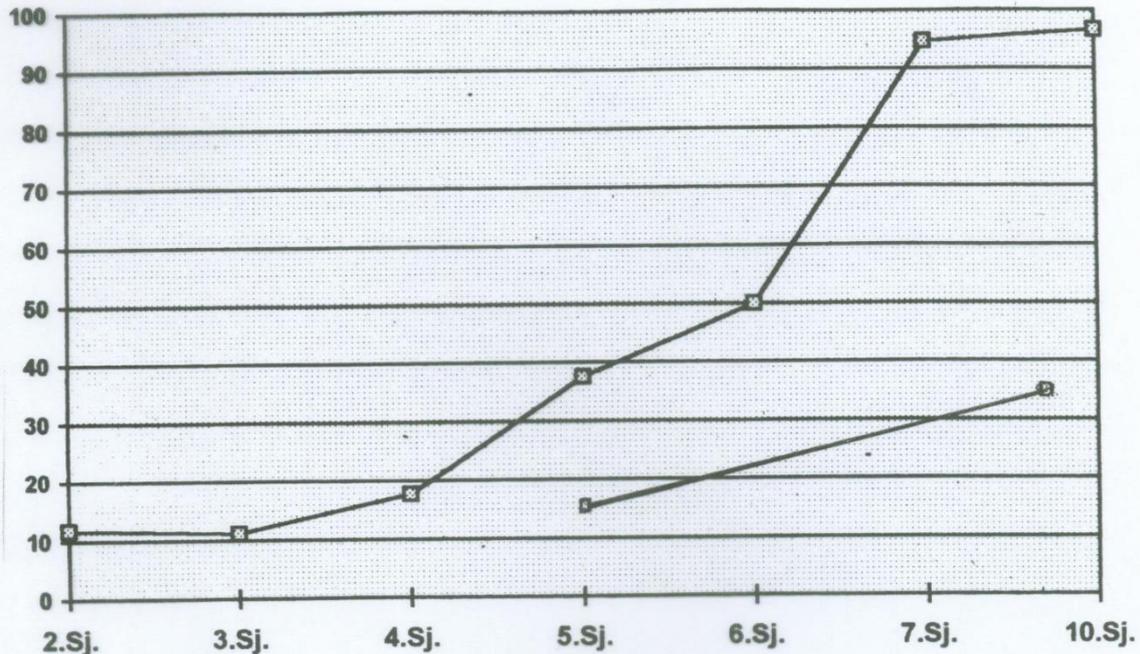
Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriffterwerb.

Siegen: Universität Siegen (SPASS 1/1998), S. 18

Die Abbildung zeigt den Anteil richtig geschriebener Konjunktionen *dass* in frei formulierten Texten von ca. 200 Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Klassenstufen. Das Bemerkenswerte ist nun, dass die Kurve eine S-Form hat. Zumindest bei einer gewissen Zahl von Schülerinnen und Schülern scheint es einen Zeitpunkt im Lernprozess zu geben, von dem ab sie Vorkommen der Konjunktion *dass* im Wesentlichen problemlos identifizieren, und zwar etwa um das 7. Schuljahr herum.

Die Daten Feilkes beziehen sich auf Gymnasiasten. Man kann hinzufügen – was gerade für eine Lehrerbildungseinrichtung wie die vorliegende von Interesse ist –, dass eine ähnlich sprunghafte Verminderung der Fehlerzahlen in der Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler nicht gegeben zu sein scheint. In der folgenden Abbildung habe ich in die Grafik Feilkes den Anteil von in frei formulierten Texten korrekt verschrifteten Konjunktionen *dass* für eine 5. und eine 9. Klasse einer Hauptschule eingetragen (basierend auf eigenen Daten).

**Entwicklung der korrekten Schreibung der Konjunktion *daß* in %
jeder Altersgruppe**



Es zeigt sich, dass eine sprunghafte Vermehrung richtig gekennzeichnete *dass* im Laufe der Zeit ausbleibt. Sie können am unteren Rand sehen, dass die Grafik nicht äquidistant skaliert ist. Wo „10. Sj.“ steht, müsste eigentlich „8. Sj.“ stehen und „9. Sj.“ käme erst dahinter. Der Anstieg der Geraden fällt also in Wirklichkeit noch flacher aus, als es hier aussieht.

Das Fazit lautet: Für die Rechtschreibung bei *dass/das* muss man nicht nur die hohe Fehlerquote insgesamt als eine auffällige und erklärungsbedürftige Beobachtung betrachten, sondern auch die Tatsache, dass es eine Gruppe von Schreibern gibt, die im Laufe der Zeit lernt, diese Unterscheidung über eine große Zahl von Fällen hinweg im Wesentlichen fehlerfrei zu treffen und dabei überdies übergeordneten kognitiven Prozessen – der Schreibplanung auf Textebene – Raum zu geben. Erklärungsbedürftig ist das, weil es offenbar nicht selbstverständlich ist, dass es so kommt. Wenn Schülerinnen und Schüler im Zuge ihrer Lernentwicklung zu einer solchen Leistung gelangen, legt das nahe, dass der Lernprozess bei ihnen qualitative, nicht nur quantitative Veränderungen eingeschlossen hat.

Ich werde im Blick auf die beiden genannten Gruppen von Schreiber(inne)n im Folgenden von *erfolgreichen* und *weniger erfolgreichen Schreibern* sprechen. Diese Bezeichnungen beziehen sich hier ausschließlich auf den Bereich der *dass/das*-Unterscheidung. Gemeint sind zwei Extremgruppen eines Spektrums, nämlich eine Gruppe, welche nicht einmal den bei gänzlich zufälligem Raten zu erwartenden Anteil richtiger Schreibungen erreicht, und eine andere, die die Unterscheidung in praktisch allen Fällen richtig zu treffen versteht. Die Frage ist dann: Was unterscheidet erfolgreiche Schreiber in diesem Sinne von den weniger erfolgreichen? In einer Entwicklungsperspektive formuliert: Was passiert,

wenn Schülerinnen und Schüler die Anwendung der richtigen Schreibweise *dass* oder *das* erlernen? Welche kognitiven Veränderungen spielen sich in ihren Köpfen ab, während sie sich auf dem Erwerbspfad, welchen man aus der Grafik Feilkes abzulesen geneigt sein mag, bewegen und dabei zu erfolgreichen Schreibern werden?¹

Damit Schreibende den Unterschied von Konjunktion *dass* und Pronomen *das* in ihrer Rechtschreibung wiedergeben können, müssen sie beim Schreiben außer dem Wort selbst den syntaktischen Kontext im Auge haben. Das kompliziert den Schreibprozess und erfordert eine Art von Überwachung der Wortschreibung vom Kontext her. Eine nahe liegende Hypothese ist nun, dass erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schreiber sich hinsichtlich des Ausmaßes an Aufmerksamkeit unterscheiden, die sie dieser Überwachung zukommen lassen. Man kann von der *Kontrollhypothese* sprechen. Sie kann in verschiedenen Varianten erscheinen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern, welche die Konjunktion *dass* mit einfachem *s* schreiben, kann die Hypothese in Form der Vermutung auftreten, dass sie schlicht flüchtig arbeiten. Bei jüngeren Kindern wird im Allgemeinen angenommen, dass sie ohnehin Schwierigkeiten haben, beim Schreiben inhaltliche und formale Aspekte gleichzeitig zu beachten (Dehn 1994).

Diese Kontrollhypothese ergibt sich unter anderem aus den Voraussetzungen von rechtschreibdidaktischen Traditionen, welche sich in der ehemaligen DDR entwickelt haben. Heidemarie Erb, die sich in einer empirischen Untersuchung mit der *Bedeutung systematischer Selbstkontrolle für die Beherrschung sprachlicher Normen* befasst hat, kommt im Blick auf die Beachtung des syntaktischen Kontexts beim Schreiben zu dem Schluss, dass „nur durch [...] Aneignung von Kontrollhandlungen bei [...] relevanten syntaktischen Strukturen [...] ein höheres Niveau [...] der Beherrschung [...] erreicht werden kann“ (Erb 1982, 39).

In der Tat gibt es Argumente dafür, dass die Kontrollhypothese jedenfalls nicht nur falsch ist. Im Fall der bereits angesprochenen, von mir untersuchten Hauptschulklassen ist beispielsweise die Zahl der *dass/das*-Fehler in Diktaten deutlich geringer als in frei formulierten Texten (also Aufsätzen). Es liegt auf der Hand, dass das Diktat eine Situation ist, in der die Aufmerksamkeit stärker auf die korrekte Rechtschreibung gerichtet ist als beim freien Formulieren, nicht zuletzt deshalb, da hier die Benotung ausschließlich von der Rechtschreibung abhängt. Diese Beobachtung scheint mir übrigens im Blick auf das Bild, das wir uns von Hauptschülern machen, wesentlich. Gerade bei schriftlichen Arbeiten ist Vorsicht angebracht, wenn man von den häufig unzureichenden Leistungen dieser Schüler unvermittelt auf in gleichem Ausmaß unzureichende Kompetenzen schließt.

Die Kontrollhypothese bietet darüber hinaus eine Möglichkeit zu erklären, warum Fehler des Typs *das statt dass* sehr häufig sind, während Fehler des Typs *dass statt das* praktisch nicht auftreten. Es ist denkbar, dass *das* beim Schreiben als die unmarkierte Version dient, d. h. als die Schreibung, die normalerweise gewählt wird. Um *das* zu schreiben, braucht es demnach keiner Überlegung oder Aufmerksamkeit. Das ist so ähnlich wie bei einer der Fußgängerampeln, die erst aktiv werden, nachdem jemand einen Knopf gedrückt hat: Wenn die Ampel nicht in Betrieb ist, also weder Rot noch Gelb noch Grün zeigt, fahren wir ohne Umstände weiter. *Dass* dagegen könnte die markierte Version sein, d. h. die Schreibweise, zu der wir nur dann greifen, wenn ‚etwas Besonderes vorliegt‘. In der Bildlichkeit des Beispiels formuliert: Es liegt eine Ampel des Typs vor, bei dem wir nur weiterfahren, wenn sie Grün zeigt. Eine *dass*-Schreibung schließt demnach stets Aufmerksamkeitszuwendung ein, für eine *das*-Schreibung gilt das nicht. Deshalb wird Letztere häufiger gewählt als Erstere.

¹ Wenn man sagt, dass man einen bestimmten Entwicklungspfad aus der Grafik Feilkes *abzulesen geneigt sein mag*, impliziert das nicht, dass diese Grafik ihn *unmittelbar wiedergibt*. Sie beruht ja auf Querschnittdaten, nicht auf Längsschnittdaten. Das heißt, es waren ja nicht die gleichen Kinder, die erst im 2., dann im 3., 4. usw. Schuljahr untersucht wurden.

Jedoch: Diese empirischen Argumente für die Kontrollhypothese beziehen sich auf das Schreibverhalten der Gruppe der weniger erfolgreichen Schreiber. Wie sieht es aber aus, wenn man diese Hypothese zur Erklärung des Schreibverhaltens der erfolgreichen Schreiber heranzuziehen versucht? Für diese Gruppe müsste man annehmen, dass sie sich von den weniger erfolgreichen Schreibern dadurch unterscheidet, dass sie bei jedem Wort, welches phonetisch als [das] daherkommt, überprüft, ob es sich möglicherweise um die Konjunktion *dass* handelt. Man muss sich vor Augen führen, was diese Annahme bedeutet, um zu erkennen, wie wenig einleuchtend sie ist. Sie setzt zunächst voraus, dass den Schülerinnen und Schülern handhabbare Prüfverfahren vermittelt wurden, deren Anwendung zu einer zuverlässigen Unterscheidung von *dass* und *das* führt. Das trifft für das wohl am häufigsten vermittelte Kriterium, die Ersetzbarkeit von *das* durch *dieses* oder *welches*, nicht zu.² Die Annahme bedeutet darüber hinaus, dass die erfolgreichen Schreiber sich beim Schreiben eine Art von künstlichem Verhalten zulegen, welches dem eines Autofahrers gleicht, der an jeder Fußgängerampel, die nicht in Betrieb ist, anhält und wartet, bis sie Grün anzeigt. Schreiben müsste ausgerechnet für die erfolgreichen Schreiber ein überaus aufwendiger Prozess sein, der sich von ihrer alltäglichen Sprachverwendung abhebt. Es ist kaum absehbar, inwiefern ein solches Vorgehen zu zuverlässig und beiläufig erbrachten fehlerfreien Leistungen führen sollte.

Eine zweite mögliche Hypothese über den Unterschied erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schreiber erörtert – in kritischer Absicht – Feilke (1998). Er nennt sie die *Verwechslungshypothese*. Nach dieser Hypothese geben die weniger erfolgreichen Schreiber die Konjunktion *dass* deshalb als *das* wieder, da sie sie mit dem Relativpronomen *das* verwechseln. Die Hypothese ist – was mir kennzeichnend zu sein scheint – in der Literatur nirgendwo in ausgearbeiteter Form formuliert, jedoch belegt Feilke das Vorhandensein einer entsprechenden Vorstellung anhand von Zitaten aus der Literatur (Sewig 1990, 42; Munske 1993, 412; vgl. Munske 1997, 213). Er weist sie jedoch aufgrund verschiedener empirischer Indizien in seinen Daten zurück. Zu diesen gehört, dass das Relativpronomen *das*, wie die von Feilke selbst erhobenen Daten zeigen, von Schülerinnen und Schülern vergleichsweise selten gebraucht wird. Wenn man nun annimmt, dass Schreiber die Konjunktion *dass* deshalb mit einfachem *s* schreiben, da sie sie für ein Relativpronomen halten, so müsste man unterstellen, dass sie beim Schreiben dieser Konjunktion an ein Wort denken, welches sie ansonsten kaum benutzen.

Diese Indizien sind, wie Feilke selbst feststellt (1998, 11f), nicht zwingend. Wenn das Relativpronomen *das* in Schülertexten selten auftritt, sind Relativsätze insgesamt in ihnen doch nicht seltener (Menzel & Sitta 1982) oder sogar häufiger (Kupfer 1972) als *dass*-Inhaltssätze. Generell lassen sich aufgrund von Daten zum Schreibprodukt Aussagen über kognitive Prozesse beim Schreiben nur bedingt machen, somit auch über die Lernvorgänge, in denen sich solche kognitiven Prozesse verändern.

Trotzdem glaube ich, dass Feilkes Zurückweisung der Verwechslungshypothese zu Recht besteht. Das ist in begrifflichen Schwierigkeiten begründet. Natürlich mag es vorkommen, dass ein Schreiber ein in einem Satz auftretendes *dass* tatsächlich einmal als ein Relativpronomen behandelt in dem Sinne, dass er beim Schreiben in Gedanken *welches* für es eingesetzt hat und dabei zu einer Fehlbeurteilung gekommen ist.

² Eine Lehrkraft könnte beispielsweise ihr Lernziel wie folgt formulieren: *Die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, dass Galizien die Heimat Joseph Roths war*. Eine Ersetzung durch *welches* führt zu *Die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, welches Galizien die Heimat Joseph Roths war* (nämlich das in der heutigen Ukraine liegende, nicht das in Spanien liegende Galizien). Hier lässt sich also ein *dass* durch *welches* ersetzen.

Das folgende Beispiel ist authentisch:

Ich sehe, dass du nichts isst.

Ich sehe, welches du nicht isst.

Ein Schüler setzt in den Ausgangssatz *Ich sehe, dass du nichts isst* für *dass* das Wort *welches* ein und gibt das Ergebnis der Probe wieder als *Ich sehe, welches du nicht [sic] isst*. Dabei liegt aber im Grunde nicht eine Verwechslung von Konjunktion *dass* mit dem Relativpronomen *das* vor, sondern es findet eine Veränderung oder auch Tilgung der syntaktischen Struktur des Ausgangssatzes statt. Kaum absehbar ist, welchen Sinn man der Behauptung geben könnte, dass der Schreiber das Wort *dass* in dem eigentlichen Ausgangssatz selbst für ein Relativpronomen hält. Er verwendet es darin ja grammatisch korrekt als Konjunktion. Was soll es also heißen, dass er es trotzdem mit einem Relativpronomen verwechselt? Das Problem lässt sich an einem Vergleich verdeutlichen: Stellen Sie sich vor, Sie sehen durch das Fenster, wie jemand den Garten umgräbt. Nun kommt ein Wissenschaftler zu ihnen und sagt: *Das Gerät da, mit dem er den Garten umgräbt, ist zwar ein Spaten, er hält es aber eigentlich für einen Hammer*. Es würde unweigerlich die Frage auftreten, was eine solche Behauptung überhaupt bedeuten soll. Es könnte sein, dass es sich bei dem Gartenarbeiter um einen Ausländer handelt, der das Gerät als *Hammer* bezeichnet, da er die Vokabel *Spaten* nicht kennt. Das heißt aber nicht, dass er das Gerät für einen Hammer hält. Dass er das Gerät in Wirklichkeit für einen Spaten hält, zeigt sich ja daran, dass er es als einen solchen verwendet. Es könnte auch sein, dass wir es mit einem Sonderling zu tun haben, der den Spaten nach getaner Arbeit jedes Mal im Werkzeugraum statt im Geräteschuppen verstaut. Das könnte man als Indiz dafür werten, dass er es so wie einen Hammer klassifiziert. Auch das würde aber nicht bedeuten, dass er es für einen Hammer hält, sondern nur, dass er Geräte nach Gesichtspunkten ordnet, die mit den unseren unvereinbar sind.

Ähnlich stellt sich auch das Grundproblem der Verwechslungshypothese dar. Wenn man die Verwechslung von *dass* und *das* als die Ursache der vielen Fehlschreibungen der Konjunktion *dass* betrachtet, dann müsste man definieren können, wie der gedankliche Zustand von jemand beschaffen ist, der ein Wort als Konjunktion gebraucht, es aber für ein Relativpronomen hält. Das dürfte kaum möglich sein. Die Tatsache, dass er es als Relativpronomen bezeichnet oder klassifiziert, reicht als Indiz für das Vorliegen eines solchen Zustands nicht aus; ebenso wenig aber auch die Tatsache, dass er es mit einfachem *s* schreibt statt mit zwei *s*, denn diese soll ja gerade erklärt werden.

Beide Hypothesen – Kontroll- und Verwechslungshypothese – gehören zusammen, da sie zueinander komplementär sind. Die Kontrollhypothese vermag ein Bild zu vermitteln von dem kognitiven Zustand, in dem sich die weniger erfolgreichen Schreiber befinden: Sie befassen sich, wenn sie schreiben, häufig gar nicht damit, um welches der beiden Wörter *dass* oder *das* es sich jeweils handelt. Wenig aussichtsreich scheint aber die von ihr im Blick auf erfolgreiche Schreiber nahe gelegte Annahme, dass diese eine entsprechende Kontrolle stets vornehmen. Bei der Verwechslungshypothese ist es genau umgekehrt: Sie besagt, was ganz einleuchtend ist, dass erfolgreiche Schreiber ein *dass* für ein *dass* und ein *das* für ein *das* halten. Sie vermittelt aber kein überzeugendes Bild darüber, für was die weniger erfolgreichen Schreiber ein *dass* halten, welches sie als *das* wiedergeben.

Ich möchte an dieser Stelle nicht versuchen, eine dritte Hypothese zu entwickeln, sondern nur skizzieren, in welcher Richtung sie zu suchen sein könnte. Der ausschlaggebende Punkt scheint mir zu sein, dass die Identifikation eines Wortes als Konjunktion *dass* oder als Relativpronomen *das* weder, wie es die Kontrollhypothese annimmt, auf einer Kontrollhandlung beruht, noch, wie es die

Verwechslungshypothese stillschweigend unterstellt, auf einer Klassifikation, also einem ‚Halten-Für‘. Sie geschieht oder unterbleibt vielmehr vorgängig zu diesen beiden Leistungen, und diese erfolgen im günstigen Fall gleichsam in ihrem Schlepptau. Unter dieser Voraussetzung ergibt sich:

- Zur Kontrollhypothese: Erfolgreiche Schreibende identifizieren nicht die Konjunktion *dass*, da sie ihre Aufmerksamkeit auf das Auftreten dieses Wortes richten, sondern sie richten ihre Aufmerksamkeit (in dem für die Realisierung der richtigen Schreibung notwendigen Ausmaß) auf diese Konjunktion, da sie deren Vorkommen identifiziert haben.
- Zur Verwechslungshypothese: Wenn weniger erfolgreiche Schreibende die Konjunktion *dass* falsch schreiben, so liegt das nicht an einer fehlerhaften, sondern an einer ausbleibenden Identifikation des Wortes.

Nimmt man das an, so lässt sich ansatzweise ein Bild von den kognitiven Prozessen gewinnen, in denen sich erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schreiber unterscheiden. Insbesondere ergibt sich eine Erklärung für den Befund, dass der Lernprozess, durch welchen Schüler zu weitgehend fehlerfreien Schreibungen im Bereich *das/dass* gelangen, zumindest bei einer Reihe von ihnen eine plötzliche, sprunghafte Verringerung der Fehlerzahlen einschließt. Diesem Befund tragen weder die Kontroll- noch für die Verwechslungshypothese Rechnung. Er wird verständlich unter der Voraussetzung, dass diese Lerner dazu übergegangen sind, sich beim Schreiben statt auf Kontroll- oder Klassifizierungsprozesse auf die vorgängige Identifikation des Auftretens des kritischen Wortes *dass* zu verlassen. Es findet bei ihnen also eine wirklich qualitative Veränderung im Blick auf die von ihnen genutzte Datenbasis statt, auf die sie sich stützen, wenn sie beim Schreiben darüber entscheiden, ob sie *dass* oder *das* schreiben. Diese Veränderung macht sie zu dem, was oben als *erfolgreiche Schreiber* bezeichnet wurde.

Ich werde im Folgenden nicht versuchen, diese Überlegungen weiter auszuführen. Jedoch möchte ich über eine empirische Untersuchung berichten, deren Ansatz möglicherweise zu ihrer Präzisierung beiträgt, und aufgrund derer dann auch die Ausgangsfrage nach dem Sinn einer Beschäftigung mit dem Unterschied von *dass* und *das* im Rechtschreibunterricht wieder aufgegriffen werden kann.

Diese Untersuchung (Funke 1987) habe ich in zwei 9. Hauptschulklassen durchgeführt. Das Vorgehen wird durch folgende Beispielaufgabe verdeutlicht:

Sie war die einzige Frau im Startfeld der mörderischen Rallye Paris-Dakkar. „Ob ich die Männer nach den 10000 km geschlagen habe, weiß ich nicht“, sagte sie. „Aber es bleibt mein Ziel, das ich nicht aufgebe.“

Welches Ziel verfolgt die Frau?

Die Aufgabe besteht aus zwei Teilen: Einer kurzen Geschichte und einer Frage dazu. Die Geschichte enthält an einer Stelle das Wort *das*. Die Antwort muss also heißen: *Die Frau möchte die Männer schlagen*. Nun könnte an dieser Stelle aber ebenso gut *dass* stehen. In diesem Fall ändert sich die Antwort.

Sie muss heißen: *Die Frau möchte nicht aufgeben*. Aus der gegebenen Antwort lässt sich also entnehmen, ob die Geschichte im Sinne der vorgegebenen Schreibweise richtig interpretiert wurde.

Die Schülerinnen und Schüler erhielten 20 solcher Sätze schriftlich vorgelegt, wobei in der Hälfte der Fälle an der kritischen Stelle *das* und in der anderen Hälfte *dass* stand. Zu jedem Satz wurde eine schriftlich zu beantwortende Frage gestellt. Die Frage war so konstruiert, dass aus der Antwort eindeutig abgelesen werden kann, ob der Satz im Sinne der *das*- oder der *dass*-Lesart interpretiert wird. Fragestellung der Untersuchung war, in welchem Ausmaß die Probanden bei ihrer Interpretation der Sätze darauf achten, ob an der jeweils kritischen Stelle *das* oder *dass* steht. Dieses Merkmal ihrer Vorgehensweise kann als *orthographische Rezeption* bezeichnet werden. Es steht der *orthographischen Produktion* gegenüber, wie sie beim Schreiben stattfindet.

Das Vorgehen eines erfolgreichen Probanden in dieser Aufgabensammlung vermag ein Modell dafür zu liefern, was ich oben als Prozess der *Identifikation* eines Wortes als *dass* oder *das* bezeichnet habe. Das in einer Aufgabe kritische Wort muss ja beim Lesen zunächst einmal als *das* genommen werden, was es ist, also entsprechend seiner Schreibweise als ein Vorkommen der Konjunktion *dass* oder des Relativpronomens *das* behandelt werden. Das ist offensichtlich nicht aufgrund einer Kontrollhandlung oder einer Kategorisierung möglich, die darauf fußt, dass das Wort auf seine grammatischen Eigenschaften untersucht wird, also etwa durch *dieses* oder *welches* ersetzt wird. Denn in Sätze des beschriebenen Typs passt stets *dieses* oder *welches* hinein, unabhängig davon, ob es an der maßgeblichen Stelle *das* oder *dass* heißt.³ Die Identifizierung des Wortes ist also nicht gleichzusetzen damit, dass es im Sinne der Verwechslungshypothese für eine Konjunktion oder ein Relativpronomen gehalten wird, und sie schließt, wie die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Untersuchung nahelegen, auch keine bewusste Beachtung der Schreibweise im Sinne der Kontrollhypothese ein.

Die wichtigsten Ergebnisse der mit diesem Verfahren durchgeführten Untersuchung waren:

- Die Schülerinnen und Schüler unterschieden sich in diesem Test, d. h. in ihrer Fähigkeit zur orthographischen Rezeption des Unterschieds von *dass* und *das*, genauso drastisch wie in ihrer Fähigkeit zur korrekten orthographischen Produktion, d.h. in der *dass/das*-Schreibung. Es gibt im Fall der *dass/das*-Unterscheidung, wenn man so will, nicht nur unterschiedliche Schreibfähigkeiten, sondern auch unterschiedliche Lesefähigkeiten.
- Die orthographische Rezeption im Bereich *dass/das* korrelierte signifikant mit der orthographischen Produktion in frei formulierten Texten ($r = 0.58$). Schülerinnen und Schüler, die in dem Test der orthographischen Rezeption gut abgeschnitten hatten, machten in der Regel also auch weniger *dass/das*-Schreibfehler in selbst formulierten Texten als andere, und umgekehrt.
- Niemand unter den getesteten Schülerinnen und Schülern vermochte nach Bearbeitung der Aufgaben anzugeben, worauf es bei der Beantwortung der gestellten Frage jeweils ankommt. Das gilt auch für solche Probanden, die eine große Zahl richtiger Lösungen erreichten. Eine Schülerin äußerte etwa, die Sätze seien ja „eindeutig – zweideutig“ gewesen. Sie konnte aber nicht sagen, worin die Zweideutigkeit besteht und wodurch sie hervorgerufen wird.

Unter didaktischem Aspekt ist es das erste Ergebnis, welches von großem Interesse ist. Nach ihm gibt es Schülerinnen und Schüler, welche beim Lesen die vorgegebene Schreibweise *dass* oder *das* spontan als Hinweis darauf auswerten, was gemeint ist. Es gibt aber auch andere, die das nicht tun, sei es, da sie sie überlesen, oder sei es, da sie nicht über die Mittel verfügen, um ihr Bedeutung beizumessen. Wie beantworten die zuletzt Genannten nun die zu jeder der Aufgaben gestellte Frage? Der Text der

³ Die Daten, auf denen eine Kontrollhandlung oder eine Kategorisierung operieren könnte, müssen beim Lesen folglich erst bereitgestellt werden, indem die Einheit identifiziert wird.

Aufgabe selbst, so wie er sich ihnen darstellt, bietet keine Anhaltspunkte dafür. Es bleibt ihnen folglich, abgesehen davon, dass sie ihre Antwort gänzlich dem Zufall überlassen können, nichts übrig, als sich für die Lösung zu entscheiden, die ihnen im gegebenen inhaltlichen Kontext momentan die plausibelste zu sein scheint.

Der wesentliche Punkt ist, dass es einen strukturellen Zusammenhang zwischen dem Erfassen orthographischer Merkmale beim Lesen und der Kontextunabhängigkeit der Interpretation des Gelesenen gibt. Mit *Kontextunabhängigkeit* ist die Möglichkeit gemeint, das Auftreten sprachlicher Bedeutungen erfassen und zuverlässig unterscheiden zu können, ohne dazu auf Vorstellungen darüber angewiesen zu sein, was im Zusammenhang eines Texts zu erwarten ist. Eine plausible Annahme ist, dass mit der Spezifizierung der syntaktischen Struktur auch tatsächlich ein Schritt auf die Möglichkeit hin getan wird, gelesene Texte zunehmend dekontextualisiert zu verstehen, d. h. bei ihrer Interpretation nicht vom außer- oder innersprachlichen Kontext abhängig zu sein.

Das dritte oben berichtete Ergebnis der Untersuchung besagt, dass auch die Schülerinnen und Schüler der hier untersuchten Gruppe, die bei ihrer Interpretation der vorgegebenen Sätze die Schreibweise *dass* oder *das* beachtet haben, anschließend nicht imstande waren, anzugeben, auf welches Merkmal des Texts es eigentlich ankam. Folglich ist nicht anzunehmen, dass sie erst in dem Moment darauf geachtet haben, als sie beim Lesen auf die zu der Aufgabe gestellte Frage stießen. Man muss also annehmen, dass diese Schülerinnen und Schüler beim Lesen die Schreibung *dass* oder *das* ganz allgemein, also stets, auswerten, unabhängig davon, ob dies für das Verständnis des Gelesenen wirklich zwingend erforderlich ist – wie im gegebenen Fall – oder nicht – wie in den üblichen Fällen, in denen die orthographische Markierung des Unterschieds ja eigentlich überflüssig ist. Das könnte nun etwas über die Gruppe der erfolgreichen Schreiber aussagen und damit auch über die Veränderungen, die stattfinden, wenn Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer zuverlässig richtigen *dass/das*-Rechtschreibung erwerben. Denn diese erfolgreichen Schreiber sind ja überwiegend auch, wenn Sie so wollen, erfolgreiche Leser. Dafür spricht das zweite Ergebnis der Untersuchung, also die Korrelation von orthographischer Produktion und Rezeption.

Der Prozess des Erwerbs der *dass*-Schreibung ist nach diesem Ergebnis, wie auch immer er im Einzelnen zu erklären sein mag, jedenfalls nicht einfach ein isolierter Lernvorgang in einem Randbereich der Rechtschreibung. Er ist Bestandteil eines weiter gehenden Prozesses der Umstrukturierung des sprachlichen Verhaltens, zumindest des Leseverhaltens. Die Befunde der Untersuchung legen nahe, dass eine derartige Umstrukturierung bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I noch in erheblichem Umfang stattfindet. Der sprachliche Lernprozess ist in diesem Alter keineswegs beendet.

Unter diesem Gesichtspunkt möchte ich mich nun abschließend der eigentlich didaktischen Frage zuwenden, welchen Sinn es hat, sich im Deutschunterricht mit einem rechtschreiblichen Detail wie der *dass/das*-Unterscheidung zu befassen. Um ein mögliches Missverständnis auszuräumen, möchte ich allerdings zunächst feststellen, dass ich nicht zum Ausdruck bringen will, dass dem Deutschunterricht etwas fehlen würde, wenn die *dass/das*-Unterscheidung in unserer Rechtschreibung beseitigt und folglich als Gegenstand des Unterrichts entfallen würde. *Zweifelsohne etwas Peripheres* – in einem bestimmten Sinn wird man dieser Formulierung Beinlichs kaum widersprechen mögen.

Gleichzeitig aber besteht Anlass für die Didaktik, auch die Lernchance erkennbar zu machen, die bei der Vermittlung der orthographischen *dass/das*-Unterscheidung gegeben ist, solange diese Unterscheidung vorhanden ist. Nicht dass es etwas gibt, was Schülerinnen und Schüler nur hier und nicht auch an anderen Stellen lernen könnten. Wenn jedoch die Unterscheidung im orthographischen System unserer Sprache verankert ist, dann sollte der Deutschunterricht sich auch über die damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten im Klaren sein.

Unterscheidungsschreibungen vom Typ *dass/das* – ähnliche Fälle gibt es auch in anderen Sprachen – werden in der amerikanischen Sprachdidaktik (Hillocks & Smith 1991, Noguchi 1991, Weaver 1996) üblicherweise einem Bereich zugeordnet, der als *mechanics* bezeichnet wird, also als mechanische Handhabung. Mir scheint dieses Wort *mechanics* bemerkenswert. Rechtschreibliche Details wie die genannten werden, das besagt es, beim Schreiben mechanisch beachtet. Eine solche Aussage trifft in einem bestimmten Sinn unstrittig zu: Das Schreiben erfolgt bei ihnen automatisch, ohne bewusstes Nachdenken, und zwar gerade bei geübten Schreibern. Das Wort *mechanics* legt aber zusätzlich etwas anderes nahe: Dass die Fähigkeit, derartige rechtschreibliche Details zu beachten, auf gedankenlos ablaufenden Prozessen beruhe, die nichts zu tun haben mit dem eigentlichen sprachlichen Verstehen.

Einer solchen Vorstellung kann man nun im Blick auf die oben vorgestellten Ergebnisse widersprechen. Nach ihnen ist eher anzunehmen, dass mit dem Erwerb einer Fähigkeit wie der zur *dass/das*-Unterscheidungsschreibung gleichzeitig eine Veränderung des Leseverhaltens einhergeht, und zwar eine Veränderung, die tiefgreifend und folgenreich ist, da sie zur Entstehung dekontextualisierten Sprachverstehens beiträgt. Der Gesamtprozess dieser Veränderung ist das, was man ins Auge fassen muss, wenn man sich nach dem Sinn einer Beschäftigung mit einem Detail wie der *dass/das*-Unterscheidung fragt.

Sprachdidaktik ist nicht unbedingt für die Mehrzahl der Deutschstudierenden der attraktivste Teil ihres Studiums. Dass Sprachunterricht im Sinn von Sprachbetrachtung notwendig ist, akzeptieren sie immerhin gelegentlich unter dem Gesichtspunkt, dass sprachliches Wissen von Nutzen für den Erwerb der Rechtschreibung ist. Man befasst sich demnach mit Wörtern, da ja gelernt werden muss, diese richtig zu schreiben. Die dargestellten Überlegungen legen es nun nahe, dass diese Sichtweise sich auch umdrehen lässt: Man befasst sich mit Rechtschreibung, da das einen Anlass bietet, über Wörter nachzudenken. Das könnte insbesondere in einem Fall wie der Konjunktion *dass* eine sinnvolle Perspektive sein. Es geht auch bei diesem Unterrichtsgegenstand nicht um *mechanics*, sondern um Verstehen – das eigene Sprechen und Schreiben besser zu verstehen.

Literatur

- Afflerbach, S. (1997). *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr*. Frankfurt: Peter Lang.
- Baudrillard, L. (1973). Recherches sur la syntaxe du verbe (chez les élèves du 1er cycle). *Recherches pédagogiques*, 57, 59-74.
- Beinlich, A. (1961). Über das Erlernen der Rechtschreibung. In A. Beinlich (Hg), *Handbuch des Deutschunterrichts* (S. 415-456). Emsdetten: Lechte.
- Dehn, M. (1994). *Zeit für die Schrift*. 4. Aufl. Bochum: Kamp.
- Eisenmann, F. (1973). *Die Satzkonjunktionen in gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Elley, W., Barham, I. H., Lamb, H. & Wyllie, M. (1976). The role of grammar in a secondary school English curriculum. *Research in the Teaching of English*, 10(1), 5-21.
- Erb, H. (1982). *Zur Bedeutung systematischer Selbstkontrolle sprachlicher Leistungen durch die Schüler für die Beherrschung sprachlicher Nomen – dargestellt an der Beherrschung von Normen der Interpunktion in Klasse 5*. Diss. (A), Pädagogische Hochschule Güstrow.
- Feilke, H. (1998). *Wie gut das/daß alles wächst! – Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriffterwerb*. Siegen: Universität Siegen (SPASS, 1, 1998).
- Funke, R. (1987). Satzverstehen und Rechtschreibung. Beobachtungen zur rechtschreiblichen *daß-das*-Unterscheidung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 21, 35-52.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e. Les morphogrammes grammaticaux ,s' et ,nt'. *La Linguistique*, 33, 23-40.
- Hanning, C. (1974). *Zur Syntax der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern der Grundschule*. Kronberg: Scriptor.
- Hildebrand, R. (1947). *Vom deutschen Sprachunterricht*. Berlin und Leipzig: Volk und Wissen. [erstmalig 1867]
- Hillocks, G. & Smith, M. (1991). Grammar and Usage. In J. Flood et al. (Eds), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 591-603). New York: MacMillan.
- Menzel, W. (1985). *Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie*. Beiheft zu Praxis Deutsch, 12(69).
- Kupfer, H. (1972). *Spracherwerb und Sprachbesitz von Schülern der Grund- und Hauptschule*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Menzel, W. & Sitta, H. (1982). Interpunktion – Zeichensetzung im Unterricht. *Praxis Deutsch*, 9(55), 10-21.
- Munske, H. H. (1993). *das* und *daß*. Ein exemplarischer Fall der Orthographiegeschichte und Orthographiereform. *Sprachwissenschaft*, 18, 406-416.
- Noguchi, R. R. (1991). *Grammar and the teaching of writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Sewig, I. (1990). Das Elend mit dem *daß*. *Praxis Deutsch*, 17(102), 42-43.
- Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.