

Rezension

Steinig, Wolfgang/Ramers, Karl Heinz:
Orthografie.
2., neu bearb. und wesentlich erw. Aufl.

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2025 (=LinguS 7), 174 Seiten

Zsófia Haase

Department of German Studies, University of Debrecen
Egyetem tér 1.
H-4032 Debrecen
haase.zsafia@arts.unideb.hu

Die Rechtschreibfähigkeiten gemäß der neuen deutschen Rechtschreibung haben sich in den letzten Jahrzehnten verschlechtert. Dieser Abwärtstrend, der bereits in dem einleitenden Kapitel des Bandes angesprochen wird, setzte in den 1970er Jahren ein und kann durch die folgenden Ergebnisse einiger durchgeführten Studien veranschaulicht werden: Die Längsschnittstudie LOGIK (Schneider 2008) hat ergeben, dass sich die Fehlerzahlen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 24 Jahren über einen Zeitraum von zwanzig Jahren (von 1984 bis 2004) fast verdoppelt haben. Eine andere Studie, die das gleiche Diktat wie die LOGIK-Studie verwendete, hat ebenfalls eine Verdoppelung der Fehlerzahlen innerhalb von 27 Jahren (von 1968 bis 1995) bei einer wesentlich größeren altersheterogenen Stichprobe festgestellt (Zerahn-Hartung et al. 2002). Schließlich ist eine diachrone Studie zu nennen, in der das Schreiben von Kindern aus vierten Klassen im Ruhrgebiet untersucht wurde. Die frei formulierten Texte der insgesamt 967 Schüler und Schülerinnen aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 haben gezeigt, dass die orthografischen Fehler von 7 auf knapp 17 pro 100 Wörter angestiegen sind, wobei der Anstieg bei Kindern aus unteren sozialen Schichten besonders stark war (Steinig et al. 2009; Steinig/Betzel 2014) (S. 13f.).

Für die Verschlechterung der Rechtschreibleistungen von Schülern und Schülerinnen werden von den Autoren mehrere Gründe angeführt: Zum einen kann die Neuorientierung der Deutschdidaktik an kommunikativ wirksamen Sprachhandlungen in sozial relevanten Textsorten dafür verantwortlich gemacht werden, dass formale Merkmale der Sprache nicht mehr

im Fokus des Unterrichts stehen und Rechtschreibung oder Handschrift an Bedeutung verloren haben. Zum anderen wurden Pädagogik und Didaktik in den 1980er Jahren von konstruktivistischen Vorstellungen beeinflusst: Es hieß, dass der Erwerb der Rechtschreibung vor allem von individuellen kognitiven Prozessen beeinflusst wird, wobei es um einen inneren, selbstgesteuerten Entwicklungsprozess geht, den die Lehrenden begleiten und fördern sollten. Rechtschreibung wurde nicht mehr als Lerngegenstand betrachtet: Erklärung, Übung und Überprüfung der Rechtschreibregeln und -leistungen wurden nicht mehr für wichtig gehalten, was dazu führte, dass es, insbesondere bei Kindern, die aus bildungsfernen Familien kamen, zu drastischen Fehlentwicklungen kam. Drittens können auch die veränderten Rahmenbedingungen für den Rückgang der Rechtschreibleistungen verantwortlich gemacht werden: Der Anteil des Deutschunterrichts im Stundenplan verringerte sich, der systematische Unterricht der Rechtschreibung innerhalb des Deutschunterrichts ging zurück und die Anforderungen in den Lehrplänen wurden herabgesetzt. Es wird zudem vermutet, dass die Rechtschreibreform, die als Prozess von 1996 bis 2011 dauerte, einer der Gründe für die Vermehrung der Rechtschreibfehler sein kann. Man erhoffte sich von der Vereinfachung der Regeln und der Streichung von Ausnahmen, dass sich die Fehlerzahlen senken würden, aber die Veränderungen in den Schreibungen haben lediglich zu einer Verunsicherung in der Bevölkerung beigetragen, vor allem bei den Lehrkräften. Zuletzt sollen die digitalen Medien genannt werden, deren negativer Einfluss auf das normgerechte Schreiben nicht geleugnet werden kann, da in der privaten, digitalen Kommunikation auf die Rechtschreibung nur wenig geachtet wird (S. 14f.).

Die Soziolinguistik der Schriftlichkeit gehört zwar nicht zu den behandelten Themen des vorliegenden Buches, an diesem Punkt soll jedoch darauf Bezug genommen werden, dass im informellen Schreiben mittels digitaler Medien nicht unbedingt von einer mangelhaften Rechtschreibung die Rede sein kann. Das Schreiben, das in informellen Beziehungskonstellationen mittels sozialen Mediendiensten wie *WhatsApp* oder *Messenger* stattfindet, ist mit einer niedrigeren Obligation gegenüber der kodifizierten Rechtschreibung verbunden. Bei dieser Art des Schreibens sind sozial akzeptierte und teils sogar erwartete Schreibvariationen anzutreffen (vgl. die Großschreibung von Nomen oder die Zeichensetzung). Ein derartiger Variantenreichtum von Schreibungen ist für das sogenannte *interaktionsorientierte* Schreiben charakteristisch, bei dem es Schreibern und Schreiberinnen möglich wird, verschiedene Schreibvarianten zu verwenden und dadurch ergänzende kommunikative und soziale Bedeutung auszudrücken (Busch/Efing 2024: 36). Dieser Schreibart steht das sogenannte *textorientierte* Schreiben gegenüber, das durch Normkonformität, d. h. durch Reduktion der Variation, das Herstellen von kontextüberdauernden Texten als Produkte und asynchrone Kommunikation gekennzeichnet ist. Für das textorientierte

Schreiben gilt demnach die Norm der Orthografie, während das interaktionsorientierte Schreiben, das primär prozessorientiert ist und eine quasi-synchrone Kommunikation darstellt, Spielraum für orthografische Varianten zulässt (vgl. Busch/Efing 2024: 31ff.).

Der oben beschriebene Abwärtstrend in den Rechtschreibleistungen der Schüler und Schülerinnen ist auch in der Schulpolitik nicht unbeachtet geblieben. Wie die Autoren darüber berichten, wurden in den Lehrplänen die Leistungsziele allmählich abgesenkt, in der Hoffnung, dass die geringeren Anforderungen dabei helfen, die soziale Schere zu schließen. Die Schere wurde aber durch die beschlossenen Maßnahmen noch weiter geöffnet, die Unterschiede in den Leistungen von Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Milieus vergrößerten sich (S. 14).

Der Abwärtstrend in der Rechtschreibkompetenz kann nach den Autoren des vorliegenden Buches nur dann gestoppt werden, wenn der Rechtschreibung vor allem in den ersten Schuljahren deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wenn im Anfangsunterricht die Grundlagen der Rechtschreibung den Kindern nicht beigebracht werden, lassen sich die Mängel später nicht beheben, „[d]enn die Rechtschreibkompetenzen bleiben über die gesamte Schulzeit und darüber hinaus sehr stabil (Schneider 2008)“ (S. 15). Dem Rechtschreibunterricht sollte nicht nur größere Aufmerksamkeit zuteilwerden, eine verbesserte Didaktik und Methodik sollten außerdem dazu beitragen, dass die Rechtschreibkompetenz der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen sozialen Milieus verbessert wird. Die schwachen Rechtschreibleistungen beeinflussen den Schulerfolg und wirken als Bildungsbarriere, die dem sozialen Aufstieg im Weg steht (S. 14ff.). Durch mangelhafte Rechtschreibung wird zudem auch dem Selbstwertgefühl geschadet (S. 11).

Wolfgang Steinig und Karl Heinz Ramers plädieren dafür, dass eine erfolgreich Schreibdidaktik eher auf den Grundlagen der Graphematik und nicht der Orthografie entwickelt werden sollte: „Die Graphematik versucht zu erklären, auf welcher Logik und auf welchen Prinzipien unsere Orthografie beruht. Sie liefert Theorien, Modelle und Begründungen, wie und warum sie so entstanden ist, wie wir sie heute vorfinden.“ (S. 9) Die Schüler und Schülerinnen sollen verstehen, warum man auf eine bestimmte Weise schreiben soll. Der Sinn der kürzlich erschienenen Einführung der Autoren kann somit wie folgt zusammengefasst werden: „Wir wollen zentrale Bereiche der deutschen Rechtschreibung aus graphematischer Sicht so erklären, dass sie als Grundlagen für Erklärungen, Modelle und Übungen im Unterricht dienen könne.“ (S. 9) Es sollen also im vorliegenden Band nicht Regeln und Ausnahmen präsentiert werden, sondern die deutsche Rechtschreibung als ein in sich logisches und sinnvolles System verstanden werden. Es wird dafür plädiert, dass man durch das Versetzen des Schwerpunktes von Üben auf Erklären den Rechtschreibunterricht erfolgreicher gestalten

kann, da die Schüler und Schülerinnen primär verstehen sollen, wie das „System Rechtschreibung“ funktioniert.

Der Band besteht aus einem Vorwort zur 2. Auflage und sieben Kapiteln, die nach dem einleitenden Kapitel unter dem Titel *Grundlagen* und einem Kapitel zur *Didaktik der Wortschreibung* zentrale Bereiche der Orthografie des Deutschen thematisieren: Graphem-Phonem-Beziehungen, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Fremdwortschreibung und Interpunktion, wobei das Kapitel zur Zeichensetzung in dieser zweiten Auflage dem Band hinzugefügt wurde. Die sieben Kapitel sind einheitlich aufgebaut: Nach der Ausführung des jeweiligen Themas werden am Ende jeden Kapitels *Aufgaben* und *Literaturhinweise* angeboten. Zusammenfassende Bemerkungen beziehungsweise ein Fazit finden sich aber nur in den Kapiteln 3 (*Das morphematische Prinzip*) und 5 (*Getrennt- und Zusammenschreibung*). Nach den sieben Kapiteln sind auch noch *Lösungshinweise zu den Aufgaben* und ein *Literaturverzeichnis* zu finden. Im Folgenden sollen die einzelnen Kapitel kurz zusammengefasst werden.

Das einleitende Kapitel *Grundlagen* thematisiert zunächst die oben bereits ausgeführten Gründe für die immer schwächeren Rechtschreibleistungen der Schüler und Schülerinnen, und geht auch darauf ein, wie die Schulpolitik bisher auf diesen Abwärtstrend reagiert hat. Bereits darin wird klar gemacht, dass eine Erhöhung der Rechtschreibkompetenz nur durch einen Unterricht möglich ist, in dem stärker auf Erklärungen gesetzt wird (S. 16). Die Verbesserung der Didaktik der Rechtschreibung ist also unentbehrlich für die Verbesserung der Rechtschreibleistungen und so für die Ermöglichung des sozialen Aufstiegs. Im Kapitel werden folgende grundlegende Phänomene und Begriffe der deutschen Orthografie behandelt: Erstens wird die deutsche Schrift als eine Alphabetschrift beschrieben. Danach werden die Vokale und Konsonanten des Deutschen ausführlich dargestellt, wonach auf die Silben eingegangen wird. Das Kapitel schließt mit den Bereichen der Wortschreibung. Es wird betont, dass es aus didaktischer Hinsicht ausschlaggebend ist, dass der Kernwortschatz, der circa 8000 native Wörter mit einfachen, regelmäßigen Stämmen umfasst, sicher gelernt wird: „Der Schwerpunkt des Rechtschreibunterrichts sollte auf den einfachen und regelhaft geschriebenen Wörtern liegen, nicht auf Ausnahmen und Fremdwörtern.“ (S. 32) Wer Lust darauf hat zu testen, wie gut seine Fähigkeit ist, Rechtschreibregeln zu erklären, bekommt in diesem Kapitel dazu auch die Gelegenheit.

Für die Autoren stellen die didaktischen Möglichkeiten des Rechtschreibunterrichts das Hauptanliegen dar. Im Einklang damit wird im zweiten Kapitel des Buches die *Didaktik der Wortschreibung* erläutert. Wie die Schüler und Schülerinnen die Regeln der Rechtschreibung erwerben und festigen können, wird seit den Anfängen des Rechtschreibunterrichts unterschiedlich reflektiert. Im Kapitel werden alternative Wege vorgestellt, und so (angehen-

den) Lehrkräften wertvolle Hilfsmittel im Rechtschreibunterricht zur Erwägung dargeboten: Nach der Arbeit mit der Anlauttabelle und dem Grundwortschatz wird das Garagenhaus, als wohl bekannteste Silbenmethode, ausgeführt. Das Lernen mit Hilfe von Modellen: dem *Sofahaus* und dem *ORI-Modell* runden das Kapitel ab (S. 35).

Das dritte Kapitel trägt den Titel *Das morphematische Prinzip*. Dieses Prinzip, das auch als Erhaltungsprinzip bezeichnet wird, hilft Lesern und Leserinnen vor allem, den Sinn eines Textes einfacher zu verstehen: „Für sie ist es besser, wenn die Morpheme als kleinste bedeutungstragende Einheiten der Sprache immer gleich oder möglichst ähnlich geschrieben werden, damit sie als feste Einheiten schnell erfasst werden können.“ (S. 67) In den Subkapiteln werden die Schreibungen der einzelnen Morphemklassen erläutert: 1. freie lexikalische Morpheme, 2. gebundene lexikalische Morpheme, 3. freie grammatische Morpheme, 4. gebundene grammatische Morpheme. Alle Klassen folgen dem Prinzip der Morphemerhaltung in der Schreibung, aber sie verfügen auch über einige Besonderheiten, auf die im Kapitel auch eingegangen wird. Phänomene wie die Auslautverhärtung, die Dehnung, die Umlautschreibung, um nur einige zu nennen, werden erläutert, wobei auch ein Exkurs zur *s*-Schreibung im Kapitel zu finden ist. In diesem Kapitel finden sich auch einige abschließende Bemerkungen zum behandelten Thema, die dabei helfen, das Gelesene noch weiter zu verstehen und zu strukturieren. Der Unterschied zwischen dem morphematischen und dem phonologischen Prinzip wird noch einmal klar gemacht und dabei betont, dass die deutsche Orthografie einerseits Träger der Lautung, andererseits Träger von Bedeutungen ist. Die deutsche Schrift kann demnach weder als phonologische Schrift noch als Morphemschrift bezeichnet werden, denn sie berücksichtigt mal das eine, mal das andere Prinzip (vgl. Nerius 2007: 89–93) (S. 90). Die zahlreichen Homophone, also Wörter, die gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden (vgl. *mühten* / *Mythen*), sind ein Beweis für das Zusammenspiel von phonologischen und morphologischen Prinzipien in der Orthografie. Die Autoren betonen an dieser Stelle außerdem, dass die Lehrkräfte fähig sein sollten, auch die unterschiedlichen Schreibungen von Homophonen nicht nur zu verstehen, sondern auch zu erklären (S. 91). Weiterhin sollten im Deutschunterricht die Unterschiede zwischen lexikalischen und grammatischen Morphemen sowohl in ihrer freien als auch gebundenen Form thematisiert und geübt werden (S. 92).

„Die satzinterne Großschreibung ist der Bereich der deutschen Rechtschreibung, der mit etwa einem Viertel aller Rechtschreibfehler – neben der *dass*-Schreibung – den höchsten Fehleranteil aufweist (Mentzel 1985; Betzel 2015; Müller 2016).“ (S. 97) Warum das so ist, wird im Kapitel 4 eruiert. Im Deutschen werden satzinitiale Buchstaben, Eigennamen, (formelle) Anredepronomen, Substantive und Wörter, die Eigenschaften von Substantiven aufweisen, großgeschrieben. Die Großschreibung von Substantiven und

substantivgleichen Wörtern bereitet Schülern und Schülerinnen die größten Probleme. Die Abschaffung der satzinternen Großschreibung wurde immer wieder angestrebt, aber nie verwirklicht, u. a. aus dem Grund, dass sie das Lesen erleichtern kann: Im Deutschen lässt sich fast jedes Wort durch Konversion in ein Substantiv umwandeln, ohne dazu Wortbildungsmittel benutzen zu müssen (vgl. *hoffen* – *Hoffen*, *morgen* – *Morgen*, *ich* – *Ich*). Ohne die Großschreibung dieser Konversionen wäre ihre Lesbarkeit erschwert. Man sieht also, dass nicht nur Substantive großgeschrieben werden, sondern Wörter aller Wortarten, die Kerne von Nominalgruppen (NG) darstellen. Werden die Kerne von Nominalgruppen großgeschrieben, können die NGs einfacher als syntaktische Einheiten identifiziert werden und so kann auch der Inhalt des Satzes schneller erfasst werden. Die Autoren argumentieren dafür, dass die sehr hohe Zahl der Fehler in diesem Bereich nicht an den Regeln der Rechtschreibung liege, sondern dass sie in der Schule falsch vermittelt werden. Denn in der Schule wird bis heute noch nach dem traditionellen lexembasierten Ansatz gelehrt, der besagt, dass nur Substantive großgeschrieben werden und Substantivierungen als Ausnahme behandelt werden. Der syntaktische Ansatz geht jedoch davon aus, dass die Kerne von NGs großgeschrieben werden, unabhängig davon, ob die Kerne Substantive oder substantivgleiche Wörter sind (S. 95ff.). Dieser Ansatz ist im Deutschunterricht aber noch nicht verbreitet. In Kapitel 4 werden beide Ansätze beschrieben und ihre Vor- und Nachteile im Rechtschreibunterricht besprochen, wobei das Kapitel mit den Eigennamen abgerundet wird.

Getrennt- und Zusammenschreibung bildet das Thema des nächsten Kapitels. Dieser Bereich der deutschen Orthografie ist ebenso nicht immer leicht handhabbar, was auch der Grund dafür ist, dass er in diesem Band diskutiert wird. Die Autoren besprechen im Kapitel zwei Prinzipien, von denen dieser Bereich der Rechtschreibung grundsätzlich bestimmt wird: das syntaktische Relationsprinzip und das morphologische Bildungsprinzip. Zudem wird in der Getrennt- und Zusammenschreibung zwischen einem Kernbereich und einem Peripheriebereich unterschieden: „Im Kernbereich lassen sich alle normgerechten Schreibungen auf mindestens eines der beiden Prinzipien zurückführen, im Idealfall auf beide. [...] Im peripheren Bereich hingegen führen weder das Relations- noch das Wortbildungsprinzip zu eindeutigen Ergebnissen.“ (S. 128) Die Autoren plädieren dafür, dass im Rechtschreibunterricht von dem Kernbereich ausgegangen, und die Ausnahmen nur am Rande behandelt werden sollten. Sie schlagen eine enge Verbindung von Orthografie und Grammatik vor. Im Kapitel findet sich auch ein Fazit (ähnlich dem Kap. 3), das für das Organisieren des Gelesenen sehr hilfreich ist.

Die Fremdwortschreibung ist bei Kindern bereits ab der Einschulung relevant: Man denke nur an die Schreibung der Vornamen von Mitschülern und Mitschülerinnen, deren Schreibung nicht unbedingt den Regelmäßigkeiten

nativer deutscher Wörter entspricht. Vornamen lateinischen (*Felix, Carolin, Clemens*), hebräischen (*Noah, Hannah, Ruth*) und griechischen (*Christoph, Sophie, Stephan*) Ursprungs enthalten Schreibweisen (<x>; <c>; <h>; <ph>), die der Rechtschreibung nativer deutscher Wörter fremd sind. Aber nicht nur die klassischen Sprachen sind Quellen für bekannte Vornamen im Deutschen: Zunehmend werden französische (*Chantal, Charlotte*) und englische (*Mandy, Jeremy*), aber auch arabische und türkische Namen (*Aylin, Yasha, Hayet, Mohammed, Muhammed*) ins Repertoire aufgenommen (S. 131f.). In den sogenannten flachen Orthografien wie Türkisch oder Spanisch ist die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen sehr eng. In den tiefen Orthografien ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht eng, d. h. man kann diese Sprachen nicht lautierend schreiben, sondern muss die Regelmäßigkeiten und Muster der Schrift gut lernen (Englisch, Französisch). Das Deutsche liegt in der Mitte zwischen flachen und tiefen Orthografien. Die Autoren unterscheiden bei den Fremdwörtern zwei weit auseinander liegende Gruppen. In der einen Gruppe befinden sich Wörter mit einer 1:1 Phonem-Graphem-Beziehung (*Ananas, Krokodil, Tempus*). In der anderen Gruppe findet man Wörter, deren Lautung und Schreibung zum Teil weit auseinander liegen (*Clown, Typhus, Homeoffice*). Die Quelle der einfach zu schreibenden Fremdwörter ist vor allem das Lateinische, die schwierigen Fälle stammen aus dem Englischen und Französischen. Im Kapitel werden die Unterschiede und die daraus resultierenden Schwierigkeiten anhand der Gebersprachen systematisch beschrieben und im Zuge dessen Wörter griechischer, lateinischer, französischer und englischer Herkunft diskutiert (S. 132).

Das letzte Kapitel des Buches nimmt die *Interpunktion* unter die Lupe. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass in diesem Bereich der Rechtschreibung die meisten Fehler vorzufinden sind. Vor allem bereitet Schülern und Schülerinnen die Kommasetzung erhebliche Schwierigkeiten, weshalb vor allem dieser Bereich im Kapitel behandelt wird. Neben dem Komma wird auch die Punktsetzung diskutiert, andere Interpunktionszeichen werden nicht behandelt. Die Autoren betonen in diesem Kapitel, dass sich die Zeichensetzungskompetenz nur über einen systematischen Zugang aufbauen lässt, d. h. wenn auch die Gründe für die Verwendung der Zeichen thematisiert werden, und nicht einzelne, willkürlich erscheinende Regeln unterrichtet werden. Im Kapitel werden Punkt und Komma aus der Perspektive der Leser und Leserinnen erklärt, wobei auch die Perspektive der Schreiber und Schreiberinnen von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren soll.

Abschließend sollen einige resümierende Gedanken über das Buch Erwähnung finden: Der Orthografie, die als die staatlich festgelegte Norm der richtigen Schreibung definiert werden kann, kommt in der Gesellschaft eine entscheidende Rolle zu: „Für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben ist eine korrekte Rechtschreibung

unabdingbar (Pabst/Zeuner 2011).“ (S. 11) Das bedeutet, dass schwache Rechtschreibleistungen als Bildungsbarriere wirken, d. h. sie schaden dem schulischen und beruflichen Fortkommen sowie dem Selbstwertgefühl. Der Grund dafür ist, dass schulische Fähigkeiten im Allgemeinen auf Grund der Rechtschreibkompetenz eingeschätzt werden: „Auch wenn man noch so kluge Gedanken schriftlich formuliert: Rechtschreibfehler entwerten einen Text.“ (S.11) Zudem ist noch hervorzuheben, dass nicht nur Schreibende sondern auch Lesende unter einer mangelhaften Rechtschreibung leiden, denn die Lesbarkeit eines Textes wird durch die Einhaltung der Rechtschreibregeln stark beeinträchtigt. (S. 12) Diese Erkenntnisse liegen auch dem vorliegenden Band zu Grunde: Das Buch von Wolfgang Steinig und Karl Heinz Ramers will zum Erwerb und zur Festigung orthografischer Kompetenz beitragen, indem es einerseits zur Rekonstruktion der linguistischen Grundlagen orthografischer Regelungen die Graphematik heranzieht, andererseits didaktische Möglichkeiten in Bezug auf den Erwerb und Stabilisierung der Rechtschreibkompetenz erwägt. Die systematisch-linguistische und die didaktische Perspektiven werden so vereinbart, was den Band zu einer sehr guten Einführung in die Orthografie macht. Das Buch ist mit großem Gewinn zu lesen für alle, die die zentralen Bereiche der deutschen Orthografie besser verstehen wollen. Wie bereits erwähnt, wurde diese zweite Auflage des Bandes durch ein Kapitel zur Interpunktion ergänzt, was den Band eindeutig bereichert hat. Das Werk ist als ein sehr wichtiges und wertvolles Hilfsmittel für angehende und praktizierende Lehrkräfte anzusehen, es ist demnach sowohl für Studienzwecke als auch für die Unterrichtsentwicklung geeignet. Zu loben sind die sehr vielen Beispiele (insbesondere auch die szenischen Beispiele in den Kapiteln zur Großschreibung und Interpunktion), die Aufgaben und die Lösungsvorschläge sowie die zahlreichen Literaturhinweise, die zur weiteren Behandlung der jeweiligen Themen angeführt werden. Alles in allem lässt sich sagen, dass das Buch ein wertvolles, zahlreiche Informationen beinhaltendes, lesenswertes Werk zum Thema deutsche Orthografie darstellt, das zu einem funktionalen Verständnis dieser eindeutig positiv beiträgt.

Literatur

- Betzel, Dirk (2015): *Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Busch, Florian/Efing, Christian (2024): *Sprachliche Variation*. Tübingen: Narr Francke Attempto (=LinguS 12).
- <https://doi.org/10.24053/9783823394976>

- Mentzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibfehler – Rechtschreibübungen. In: *Praxis Deutsch* 12 (69), 9–11.
- Müller, Hans-Georg (2016): *Der Majuskelgebrauch im Deutschen. Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch*. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110460964>
- Nerius, Dieter (Hg.) (2007): *Deutsche Orthographie*. Hildesheim: Olms.
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011): *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004130w>
- Schneider, Wolfgang (2008): Entwicklung der Schriftsprachkompetenz vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (167–186). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.77>
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Text von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation* (353–371). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110343007.353>
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Joseph/Herbold, Andreas (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster u. a.: Waxmann.
- Zerahn-Hartung, Claudia et al. (2002): Normverschiebungen bei Rechtschreibleistungen und sprachfreier Intelligenz. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 51, 281–297.