



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

5

Weiterführender Orthographieerwerb

Ursula Bredel
Tilo Reißig
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 5



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Weiterführender Orthographieerwerb

herausgegeben von

Ursula Bredel

und

Tilo Reißig

2., korrigierte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1530-3

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
---	----

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes	XIII
--	------

A Geschichte und Entwicklung

A1 Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts von <i>Ursula Bredel/Christa Röber</i>	3
A2 Zur Geschichte der deutschen Orthographie von <i>Utz Maas</i>	10
A3 Die Geschichte des Orthographieunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert von <i>Tilo Reißig</i>	48

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B1 Grundlagen der deutschen Wortschreibung von <i>Peter Eisenberg</i>	83
B2 Das System der Groß- und Kleinschreibung von <i>Hartmut Günther/Désirée-Kathrin Gaebert</i>	96
B3 System der Getrennt- und Zusammenschreibung von <i>Nanna Fuhrhop</i>	107
B4 Die Interpunktion des Deutschen von <i>Ursula Bredel</i>	129
B5 Fremdwortschreibung von <i>Nanna Fuhrhop</i>	145
B6 Einzeluntersuchungen zur GKS, GZS und Interpunktion von <i>Guido Nottbusch/Julia Jonischkait</i>	164

C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele

C1	Was ist Rechtschreibkompetenz? <i>von Gabriele Hinney</i>	191
C2	Messung von Rechtschreibleistung und empirische Kompetenzmodellierung <i>von Inge Blatt/Andreas Voss/Kerstin Kowalski/ Stephan Jarsinski</i>	226
C3	Die Rechtschreibung in Lehrplänen und Bildungsstandards <i>von Heinz Risel</i>	257
C4	Konzepte des Erwerbs der Getrennt- und Zusammenschreibung <i>von Birgit Mesch</i>	268
C5	Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung <i>von Christa Röber</i>	296
C6	Konzepte des Interpunktionserwerbs <i>von Gesine Esslinger</i>	318
C7	Der Erwerb der das/dass-Schreibung <i>von Helmuth Feilke</i>	340
C8	Didaktik der Fremdwortschreibung <i>von Ursula Bredel</i>	355
C9	Orthographische Strukturen beim Lesen nutzen <i>von Christina Noack</i>	374
C10	Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen <i>von Gesa Siebert-Ott/Kristina Anselm/Kristina Jansa</i>	392

D Methoden und Medieneinsatz

D1	Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen <i>von Ursula Bredel</i>	409
D2	Aufgaben im weiterführenden Rechtschreibunterricht <i>von Hrvoje Hlebec</i>	422

D3	Lehr- und Lernmittel. Die Behandlung der Orthographie im Schulbuch am Beispiel der satzinternen Großschreibung <i>von Désirée-Kathrin Gaebert/Hartmut Günther</i>	441
D4	Rechtschreib-Lern- und Rechtschreib-Prüfprogramme <i>von Elin-Birgit Berndt/Tobias Thelen</i>	457

E Empirische Unterrichtsforschung

E1	Auswirkungen unterrichtlicher Prozesse auf die Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern <i>von Nicole Hofmann</i>	475
E2	Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht <i>von Tobias Bernasconi/Hrvoje Hlebec/Tilo Reißig</i>	496

F Erfolgskontrollen / Leistungsmessung

F1	Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz <i>von Christa Röber</i>	509
F2	Rechtschreibtests <i>von Sarah Frahm/Inge Blatt</i>	546

G Exemplarische Unterrichtsmodelle

G1	Wie man Wortgrenzen entdeckt – GZS im Kernbereich und in der Peripherie <i>von Inge Blatt</i>	571
G2	Entdeckung der Großschreibung <i>von Christina Noack</i>	585
G3	Das Komma zwischen Verbgruppen setzen <i>von Thomas Lindauer</i>	601

Sachwortregister	613
-----------------------------------	-----

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“

Zur Konzeption des Handbuchs DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen

und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende elfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitik.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie

vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
Helene Olfert, Universität Osnabrück
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim
Tilo Reißig, Universität Hildesheim
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Dr. Thomas Möbius, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg

11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3

Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg

Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität
Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

Der Orthographieunterricht wird in den Schulen seit langem mit eher skeptischer Distanz betrieben. Häufig bleibt es beim Auswendiglernen einzelner Wörter und beim Memorieren von Merkgeregeln. Die Sprachdidaktik der vergangenen 20 bis 30 Jahre hat demgegenüber immer deutlicher herausgearbeitet, dass diese Form des Unterrichts rechtschriftliche Lernprozesse nicht optimal unterstützt.

Das vorliegende Handbuch hat sich die Aufgabe gestellt, die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten darzustellen und darauf aufbauend attraktive Alternativen zu den herkömmlichen Konzepten zur Verfügung zu stellen. Es folgt dabei den übergreifenden Gliederungsprinzipien des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“:

Im ersten Block A des Bandes „Weiterführender Orthographieerwerb“ werden die historische Entwicklung der Orthographie und die Geschichte der Orthographiedidaktik skizziert. Bezüglich der Geschichte der Orthographie wird gezeigt, warum die Orthographie heute ist, wie sie ist – in Bezug auf die Orthographiedidaktik werden die historischen Wurzeln heutiger didaktischer Modelle vorgestellt.

In Block B werden Konzeptionelle und empirische Grundlagen thematisiert. Zunächst wird die Struktur der Wortschreibung geklärt, die als Basis für die Beschreibung der wortübergreifenden orthographischen Phänomene gelten kann. Daran anschließend werden die für den weiterführenden Orthographieunterricht relevanten Bereiche Groß-/Kleinschreibung (GKS), Getrennt-/Zusammenschreibung (GZS), Interpunktion, das-/dass-Schreibung und Fremdwortschreibung in ihrer Systematik rekonstruiert sowie empirische Befunde zur kognitiven Verarbeitung bei der Produktion und bei der Rezeption dieser Phänomene auch im Erwerbsprozess vorgestellt. Dabei soll dort, wo bereits Forschungsergebnisse vorliegen, auch gezeigt werden, welche Bereiche den Schülerinnen und Schülern die meisten Probleme bereiten.

Block C behandelt Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele. Gerade durch die Formulierung von Kompetenzen in den Bildungsplänen ist es zunächst notwendig zu fragen, was unter Rechtschreibkompetenz zu verstehen ist, wie sich diese messen lässt bzw. gemessen wird und wie Rechtschreibung in den Lehrplänen und Bildungsstandards thematisiert wird. Modelle darüber, wie sich die Kompetenzen in den genannten Gegenstandsbereichen (GKS, GZS, Interpunktion dass-/das-Schreibung, Fremdwortschreibung), im Lernverlauf ausprägen und welche Lehrmodelle dafür zur Verfügung stehen, werden anschließend dargestellt.

In einem eigenen Kapitel wird die Rolle der Orthographie für das Lesen profiliert; ein Zusammenhang, der im herkömmlichen Orthographieunterricht bislang zu wenig Berücksichtigung findet.

Ebenfalls in einem eigenen Beitrag wird der Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen vorgestellt. Die dort zusammengetragenen Befunde aus empirischen Studien erlauben eine differenzierte Einschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden beim Aufbau orthographischer Kompetenzen bei Lerner/innen mit und ohne Migrationshintergrund.

Im Block D werden Methoden und Medien in Bezug auf den Orthographieunterricht kritisch reflektiert. Dabei werden Merksätze, Aufgaben, Rechtschreibsoftware sowie Lehr-/Lernmittel, die aktuell im Einsatz sind, genauer betrachtet. Die Autoren und Autorinnen der entsprechenden Kapitel bescheinigen dem aktuellen Orthographieunterricht sowohl unter methodischer als auch unter medialer Hinsicht erheblichen Nachholbedarf. Das betrifft die Auswahl der Gegenstandsbe-
reiche, aber auch ihre Aufbereitung.

Da theoretische Grundlagen, Erwerbskonzepte, Methoden und Medien ihre konkrete Anwendung in der Schule finden, widmet sich Block E der empirischen Unterrichtsforschung. So werden einerseits die Auswirkungen der unterrichtlichen Prozesse auf die Rechtschreibleistung der Kinder betrachtet und andererseits die Probleme von Lehrern im Orthographieunterricht aufgezeigt. Gerade die Betrachtung der Lehrer/innen stellt in der empirischen Unterrichtsforschung eine Lücke dar – so wird im Allgemeinen der Fokus auf die Schüler/innen und hier vor allem auf ihre Schreibprodukte gelegt. Daher soll hier lediglich versucht werden erste Einblicke zu erhalten, aus denen weitere Forschungsfragen abgeleitet werden können.

In Block F werden zum einen Möglichkeiten der Erfolgskontrollen bzw. Leistungsmessung vorgestellt und zum anderen gängige standardisierte Rechtschreibtests in Bezug auf die Kernbereiche der wortübergreifenden Phänomene GKS, GZS und Interpunktion untersucht. Auch hier bescheinigen die Autorinnen sowohl den herkömmlichen Erfolgskontrollen in der Schule als auch den standardisierten Verfahren erhebliche Mängel. Alternative Zugriffsweisen werden konturiert.

Block G schließlich stellt exemplarische Unterrichtsmodelle zu den Themen Wortgrenze, Großschreibung und Kommasetzung vor und zeigt, wie man einen Unterricht zu den jeweiligen Bereichen mit fachlicher Fundierung systematisch aufbauen kann.

Gedankt werden soll an dieser Stelle allen Autoren und Autorinnen, die sich z. T. in erheblicher Geduld üben mussten, bis der Band erscheinen konnte. Ohne ihre kooperative und engagierte Mitarbeit hätte der Band nicht in der vorliegenden Form erscheinen können. Unser Dank gilt auch Prof. Dr. W. Ulrich, der das Entstehen des Bandes als Teilband des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ nicht nur initiiert, sondern auch den gesamten Arbeitsprozess intensiv begleitet hat. Nicht zuletzt geht unser Dank an den Schneider-Verlag für die zuverlässige und umsichtige Begleitung des Produktionsprozesses.

Ursula Bredel, Tilo Reißig

A

Geschichte und Entwicklung

URSULA BREDEL / CHRISTA RÖBER

A1 Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts

1 Die Rechtschreibleistungen deutscher Schüler/innen als Spiegel des gegenwärtigen Unterrichts

Spätestens seit PISA 2000 und IGLU 2003 ist auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt, dass es um die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in Deutschland nicht gut bestellt ist – das gälte übrigens selbst dann, wenn alle anderen Länder noch schlechter abgeschnitten hätten. Denn es geht nicht um relative, sondern um absolute Werte: Festgestellt wurde, dass in Deutschland nahezu 25% der 15-Jährigen, also etwa jede/r vierte, und fast 30% der Viertklässler nicht über einfachste Verstehensleistungen beim Lesen von Texten hinauskommen (vgl. Dt. Pisakonsortium 2001, 103; Bos et al. 2003, 135). Die Antwort der Politik auf den sog. PISA-Schock war die Umstellung der Lehrpläne – statt Lernziele gelten nun Bildungsstandards, die den sog. Output von Lernprozessen beschreiben, der in periodischen Abständen gemessen wird, um zu prüfen, ob sich die Leistungen der Schüler/innen verbessern. Wie die Ergebnisse von PISA 2006 und 2009 zeigen, ist der Erfolg jedoch auch 9 Jahre später bei weitem noch nicht in der erwünschten Weise sichtbar. Zwar haben sich die 15-Jährigen gegenüber 2001 in ihren Leseleistungen leicht verbessert. Dennoch liegt der Anteil der schwachen Leser/innen noch immer bei über 18% (vgl. Klieme et al. 2010, 61f.). Die Industrie- und Handelskammer klagt entsprechend über nicht ausbildungsfähige Jugendliche; wesentliche Probleme lokalisieren sie insbesondere im Fehlen der basalen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben.

Um die Probleme zu mindern, richten sich die bildungspolitischen Anstrengungen in jüngerer und jüngster Zeit in starkem Maße auf frühkindliche Lernprozesse. Denn es ist bekannt, dass frühe Fehlentwicklungen im Lernen in späteren Jahren kaum noch, teilweise nur therapeutisch korrigiert werden können. Zu den Bedingungen für das Gelingen von Lernen gehört es, dass die Aneignung neuer Inhalte an die bereits erworbenen Ressourcen anschließt. Gelten diese Anstrengungen derzeit vorwiegend dem vorschulischen Bereich, haben sie die gleiche Bedeutung für den Beginn des schulischen Lernens mit seinen neuen Aufgaben für die Kinder. Wichtig für den Lernerfolg im Unterricht ist es, dass gerade der Eintritt in die Schrift für die Kinder didaktisch so gestaltet wird, dass damit die bereits erworbene Basis, die beim Spracherwerb aufgebaut wurde, für weitere Lernprozesse genutzt, stabilisiert und ausgebaut wird und dass die implizite Theorie, die Kinder mit dem Beginn des Schreibens aufbauen, eine Geltung für alle folgenden Lernprozesse haben.

Doch nicht überall sind die Curricula (formuliert als Bildungsstandards), die sie transportierenden Lehrwerke und auch nicht alle Lehrkräfte auf diese Aufgabe adäquat vorbereitet. Neuere Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften, der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik, die hier zusammenfließen, kommen entweder gar nicht oder sehr verzögert in den Klassenzimmern an: Am herkömmlichen Anfangsunterricht hat sich in den vergangenen 30 Jahren kaum etwas Substantielles geändert. Die Modellierungen, die in den 1970er Jahren im Rahmen einer reformpädagogischen Öffnung des Unterrichts vorgenommen wurden, betreffen vorwiegend die Sozial- und Aktionsformen. Das Ziel war es, die Motivation der Kinder zu gewinnen und zu erhalten. Diese Schwerpunktsetzung basiert auf der Annahme, dass ausschließlich die methodischen Aspekte des Unterrichts für dieses Ziel maßgeblich sind. Dass Motivation in starkem Maße von einem Erfolg beim Wissenserwerb abhängt, wird dabei übersehen – Wissenserwerb sowohl als instrumentelles Ziel der Anstrengungen der Schüler (er bringt ihnen Lob und Anerkennung für ihre Leistungen) als auch als Bedingung für das zunehmend bessere Funktionieren der Lese- und Schreibprozesse, das es erst ermöglicht, sich auf die Inhalte der Texte, um die es geht, konzentrieren zu können. Eine in diesem Sinn didaktische, auf aktuellen Lern- und Motivationstheorien aufbauende Modernisierung des Schreib- und Leseunterrichts ist bislang noch nicht erfolgt:

Noch immer wird der Schriftspracherwerb als zweischrittiger Prozess modelliert, ohne dass die Widersprüchlichkeit zwischen den beiden Teilen in ihren Auswirkungen auf das Lernen gesehen wird: In einem ersten Zugriff wird angestrebt, Laut-Buchstaben-Beziehungen aufzubauen. Die Fehler, die die Kinder beim Schreiben von Wörtern oder Sätzen machen (z.B. fehlende Wortzwischenräume, unzulänglicher Gebrauch der orthographischen Markierungen) müssen daher toleriert werden, weil nach dieser Instruktion empirisch nachweislich unbezweifelbar keine Richtigschreibung zu erwarten ist. Lehrerhandbücher empfehlen in dieser paradoxen Situation sogar, die Schreibungen der Kinder nicht zu korrigieren, weil die Fehler lehrgangsimmanent sind und angenommen wird, dass Korrekturen der von den Kindern nicht zu verantwortenden Fehler die Motivation senken könnten. Kinder, die wissen wollen, „wie es geht“, bekommen lediglich den Hinweis, dass „Erwachsene anders schreiben“. So wird die Chance, den Kindern von Beginn an das sukzessive Entdecken der orthographischen Systematik zu ermöglichen, vergeben.

In einem zweiten Schritt, beginnend mit dem 2., verstärkt dann ab dem 3. Schuljahr wird die Produktion orthographischer Schreibungen erwartet. Mit der Fehlertoleranz ist es nun vorbei. Jedoch auch hier fehlt eine Hinführung zu einem systematischen Lernen, das das Entdecken der orthographischen Regularitäten durch die Kinder initiiert bzw. stützt. Stattdessen werden „Abweichungen“ von einer „lautgetreuen“ Schreibung vorgeführt. Fehlschreibungen, die aufgrund dieses Unter-

richts entstehen müssen, werden nicht nur im Deutschunterricht als Defizite der Kinder sanktioniert, sondern gelten zugleich – spätestens bei der Übergangsentscheidung zur weiterführenden Schule – als prognostisch für die schulische Karriere überhaupt.

2 Orthographietheorien im Deutschunterricht und ihre Folgen

Hinter dieser zweischrittigen Modellierung des Schriftspracherwerbs steht eine Orthographietheorie, derzufolge eine sog. lautgetreue Schreibung der Normalfall sei und damit, als „das Einfache“ eingestuft, die Basis für den Schriftspracherwerb darstelle, auf der orthographische Schreibungen als Kontrast, als „Ausnahmen“, aufzusatteln wären. Diese entsprächen einer Norm, die einem Komplex von orthographischen „Prinzipien“ geschuldet wäre. Da von den Prinzipien angenommen wird, dass sie willkürlich sind, wird zugleich davon ausgegangen, dass sie sich einem verstehenden Lernen, das auf dem Finden von Regelmäßigem basiert, entziehen. Einen praktischen Rückhalt erfährt diese Annahme durch die Gestaltung der Rechtschreibwörterbücher. Hier macht sich das Fehlen einer umfassenden linguistischen Theorie der Orthographie in der „doppelten Kodifizierung“ (Kohrt 1987) geltend: Neben einem Regelteil, in dem Regeln als Schreibvorschriften, nicht als Beschreibungen einer kulturell bewährten Funktionalität der Markierungen formuliert sind, steht als notwendige Konsequenz des geringen Geltungsbereichs der Regeln ein Wörterbuch. In ihm wird jedem einzelnen Ausdruck seine Schreibung zugewiesen, die bei Bedarf ohne Regelkenntnis memoriert und kopiert werden kann und muss. Diese doppelte Kodifizierung ist auch für den herkömmlichen Orthographieunterricht leitend, dessen Hauptbestandteile Merksätze (die dem Regelteil von Rechtschreibwörterbüchern nachempfunden sind) und ergänzend Grund- oder Sichtwortschätze („Merkwörter“, die als Miniaturen des Wörterbuchteils gelten können) ausmachen. Beides ist ausschließlich memorierend zu erwerben.

Mit dieser Modellierung der Orthographie und ihren Konsequenzen für den Schriftspracherwerb und dessen Ausbau werden die Weichen für den Unterricht in dreifacher Weise gestellt:

1. Weil, wie die Linguistik in den vergangenen Jahrzehnten herausgearbeitet hat, die Orthographie auf einem Regelsystem basiert, das für Leser Markierungen bereitstellt, die phonologische, morphologische und grammatische Merkmale der Sprache symbolisieren, bedeutet Lesenlernen, diese Symbole erkennen und dekodieren zu lernen, bedeutet Schreibenlernen, sie zu produzieren. Zu den Symbolisierungen gehört z.B., dass Silben durch Vokalbuchstaben im Silbenkern visualisiert werden; wir schreiben <Segel> und nicht *<Segl> und der Vokalbuchstabe in der zweiten Silbe repräsentiert keinen Vokal, sondern die Existenz der Silbe, als <e>

an dieser Stelle zugleich ihre Unbetontheit. Bei ‹gehen› wird die zweite Silbe, die gesprochensprachlich nicht vorhanden ([ge:n]), aber grammatisch notwendig ist, beim Schreiben für das schnelle Textverständnis beim Lesen erst geschaffen (‹gehen› vs. ‹Gen›). Zu den orthographischen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen gehört auch, dass ein Stamm in allen Umgebungen konstant gehalten wird, wenn die Schreibung nicht der Lautung widerspricht (*‹traff›): Wir schreiben ‹fährt› und nicht *‹fehrt› wg. ‹fahren›, ‹misst› und nicht *‹mist› wg. ‹messen› usf. Man spricht von der Stammkonstanz der deutschen Orthographie. Zu den Gesetzmäßigkeiten der Schrift gehört weiter, dass Zitate mit Anführungszeichen versehen werden und so von der Trägerkonstruktion graphisch unterschieden werden. Diese beispielhaft aufgeführten Fälle haben – das wird deutlich – nichts mit willkürlichen Normen zu tun; es handelt sich vielmehr um Regularitäten, die, empirisch vielfach belegt, das Lesen erleichtern. Ihre Systematik bedingt ihre kognitive Aneignung – und diese einen angemessenen Unterricht.

2. Ein Orthographieunterricht, der – statt auf ein kognitiv basiertes Lernen zu setzen – mit Merksätzen und Lernwörtern operiert, vergibt sich die Chance, den Lernenden die Nutzung ihrer kognitiven Ressourcen, ihrer Intelligenz, zu ermöglichen und auszubauen (vgl. Neubauer/Stern 2007) – also dem primären Ziel aller unterrichtlichen Arbeit unabhängig von der jeweiligen Inhaltsvermittlung nachzukommen. Er missachtet damit zugleich die Ressourcen und Möglichkeiten von Lernen überhaupt, die von Beginn an kognitive Prozesse sind (vgl. Goswami 2001). So erwerben Kinder ihre sprachlichen und andere kognitive Kompetenzen nicht durch Auswendiglernen oder durch das Anwenden von memorierten Regeln (Merksätzen), in denen das, was gelernt werden soll, bereits vorweggenommen wird, sondern durch die produktive Ausnutzung von bereits erworbenen Wissen, das sie entsprechend den Aufgaben, die ihnen ihre soziale Umgebung stellt, auf neue Fälle anwenden, um von dort aus zu differenzierterem Wissen zu gelangen (vgl. Pinker 2000). Diese vorschulischen Lernerfahrungen und Kompetenzen sind die Basis für ihre Aneignung der Schrift. Ein Unterricht, der sich dem Ausbau dieses Lern- bzw. Erwerbsmodell verpflichtet fühlt, bietet den Kindern daher nicht Einzelwörter, die keine exemplarische orthographische Funktion haben, sondern von Beginn an Repräsentanten von orthographischen Mustern und präsentiert ihnen damit eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski), die sie zu neuen kognitiven Aktivitäten („Entdeckungen“) herausfordert.

3. Eine Lerntheorie, die den Kindern einen „eigenaktiven Strategiewechsel“ vom „lautgetreuen“ Schreiben hin zum orthographischen Schreiben abverlangt, folgt nicht etwa – wie in entsprechenden gestuften Modellierungen von Entwicklung behauptet wird – einer „natürlichen“ Lernroute, sondern rekonstruiert zirkulär Ergebnisse eines Unterrichts, der, den entsprechenden orthographischen Theorien folgend, von den Kindern „lautgetreues“ Schreiben und anschließendes – unter-

richtlich wenig gestütztes – Präsentieren orthographischer Korrektheit erwartet. Die derzeit verbreitete Reanalyse der Ergebnisse dieses Unterrichts als Resultate eines „natürlichen“ Entwicklungsprozesses – mit Zuschreibungen der Ursachen für Erfolg und Misserfolg ausschließlich an die Lerner selbst – ermöglicht es, die eigene Lehrmethode nicht infrage stellen zu müssen. So wird es dann auch möglich, das Scheitern von Kindern und Jugendlichen beim Schriftspracherwerb vorwiegend auf subjektbezogene Lernschwierigkeiten (als Folge von Vererbung, Erkrankung, kognitiver Störungen, familiärer Probleme etc.) zurückzuführen. Die Geschichte des Legastheniebegriffs ist dafür ein vielsagender Beleg. Die Wirkmächtigkeit des Konzepts der „Natürlichkeit“ von Lernprozessen trotz der Vielfalt der empirischen Gegenbeweise liegt, so ist es zu vermuten, darin begründet, dass die Schule sich mit ihm vor dem Eingeständnis des eigenen Scheiterns schützt und die Verantwortung für misslingendes Lernen an die Gesellschaft zurückgeben kann, als deren Teil sie zur Lösung der Probleme, die sie zu großen Teilen selbst verursacht, beauftragt ist. So wird die Kontrolle der Geltung der unterrichtlichen Instruktionen für die Erwerbsprozesse verhindert (vgl. Bos et al. 2006).

3 Alternative Modellbildungen für den Unterricht

In einer solch verfahrenen Situation, in der die gängige, in sich widersprüchliche Praxis des Schrifterwerbs und die lernwirksamen Möglichkeiten einer systematischen Konzipierung so weit auseinanderklaffen, hat die Herausgabe von Handbuchbänden zur Didaktik des Schriftspracherwerbs in Theorie und Praxis besondere Anforderungen zu erfüllen: Es geht zum einen um die kritische Dokumentation der bestehenden Verhältnisse; zum anderen geht es darum, Alternativen für eine adäquate schriftsprachliche Arbeit aufzuzeigen, um allen Interessierten Möglichkeiten vor Augen zu führen, wie es gelingen kann, die herkömmlichen Pfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen.

Das beginnt bereits bei der Titulierung der zwei hierfür vorgesehenen Bände: Statt eines Bandes mit dem Titel „Anfangsunterricht“, der die herkömmlichen Assoziationen einer „einfachen“, „kindorientierten“ Erstbegegnung mit der Schrift als Aufbau und Festigung von Laut-Buchstaben-Beziehungen nährt, und eines daran anschließenden Bandes mit dem Titel „Orthographieunterricht“, in dem es dann im Sinne einer Stufung vom Leichten zum Schweren darum gehen würde, darzustellen, wie der benannte „Strategiewechsel“ von der „alphabetischen“ zur „orthographischen“ Schreibweise herzuweisen wäre, lauten die Titel von Band 2 und Band 5: „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben“ (Band 2) und „Weiterführender Orthographieerwerb“ (Band 5).

Damit wird die Kontinuität des Schriftspracherwerbsprozesses unter Vermeidung von Widersprüchen und Brüchen zum Ausdruck gebracht: Beide Bände fassen neuere Forschungsergebnisse zusammen, denen zufolge der Schriftspracherwerb insgesamt, d.h. von Beginn an bis in spätere (auch nach-schulische) Erwerbsphasen hinein, eine regelgeleitete Auseinandersetzung mit denjenigen sprachlichen Strukturen ist, die beim Spracherwerb erworben wurden und die die Schrift ausbuchstabiert: Schrifterwerb als „Ausbau“ von bereits früh erworbenem Sprachwissen (vgl. Maas 2008). Ein Unterschied zwischen frühen Aneignungsprozessen, die in Band 2 dargestellt sind, und späteren Aneignungsprozessen, wie sie in Band 5 thematisch werden, ergibt sich – einen angemessenen Unterricht vorausgesetzt – nicht durch einen „Strategiewechsel“, sondern ist zum einen durch die sich ausweitenden sprachlichen Ebenen gekennzeichnet, auf die sich die Lerner/innen in der zeitlichen Abfolge des Erwerbsprozesses konzentrieren, zum anderen durch das aus der zunehmenden Schrifterfahrung resultierende quantitative Anwachsen des Schriftwissens, das zum Auf- und Ausbau des bereits erworbenen Wissens genutzt wird: Unterstützung des Lernens als quantitative, nicht als qualitative Veränderung von geistigen Prozessen.

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs geht es zunächst um die „Zubereitung“ des Gesprochenen für die Schrift durch die Schrift. Die Brücke bilden sprachliche Einheiten, die gesprochen sprachlich dem sprachlichen Wissen vorschulischer Kinder entsprechen und zugleich orthographisch relevant sind: Silben, Akzente und Füße mit ihren phonologischen Differenzen, und hier konkret die Analyse des Trochäus als Basisfuß des Deutschen. In Band 2 werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie es Lerner/innen in einem sprachliche Komplexität systematisch reduzierenden Unterricht gelingen kann, das Wissen über die interne Struktur von Silben und Füßen und damit von Wörtern anhand der orthographischen Muster zu kategorisieren und, darauf aufbauend, diese als Basis für die unterschiedlichen Wortschreibungen anzueignen. In Band 5 stehen weitere orthographische Phänomene im Vordergrund. Sie weisen überwiegend über die Wortschreibung hinaus: Im Kern geht es um die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Groß- und Kleinschreibung, die Interpunktion, die *das-/dass*-Schreibung sowie die Fremdwortschreibung. Sie bilden das Fundament des Weiterführenden Orthographieunterrichts und werden unter konzeptioneller und erwerbstheoretischer Perspektive entfaltet.

Weil aber die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den weiterführenden Schulen, insbesondere in den Haupt-, z.T. auch in den Realschulen häufig auch in den basalen orthographischen Fähigkeiten unzureichend sind, sind die Ausführungen in den Bänden 2 und 5 nicht strikt chronologisch als curriculare Zuschreibung zu einzelnen Schuljahren und -stufen zu verstehen: Häufig muss in der weiterführenden Schule das nachgeholt werden, was in den Grundschulen nicht geleistet wurde. Umgekehrt sind gute Rechtschreiber in der Primarstufe durchaus in der

Lage, bereits gewinnbringend an weiterführenden rechtschriftlichen Problemen zu arbeiten.

Literatur

- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Kurt/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann 2003
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Bonsen, Martin/Buddeberg, Irmela: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS, LAU. In: Hanke, Petra (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann 2006, 17–41
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001
- Goswami, Usha: So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern: Huber 2001
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2010
(http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/aktuelles/presseinformationen/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf (Stand 21.12.2010))
- Kohrt, Manfred: Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1987
- Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: U&R unipress 2008
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth: Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2007
- Pinker, Steven: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg: Spektrum 2000

A2 Zur Geschichte der deutschen Orthographie

1 Vorbemerkung

Die deutsche Orthographie hat ihre Form unter gesellschaftlichen Bedingungen gefunden, die sich von den heutigen sehr unterscheiden. Darauf reagiert seit dem 19. Jh. eine breite Strömung, verankert vor allem auch in der Lehrerschaft und der Didaktik, die auf eine Reform drängt (und eine solche in kleineren Schritten auch schon in Gang gesetzt hat). Die meisten Überblicksdarstellungen zur Geschichte der deutschen Orthographie sind von einem solchen Standpunkt aus verfasst (z. B. in dem als Handbuch intendierten Band Nerius 2007). Was dabei nicht (oder nur unzureichend) in den Blick kommt, sind die Triebkräfte, die das orthographische System des Deutschen zu dem gemacht haben, was es (noch) ist. Dieser Beitrag versucht, den Blick auf die konstituierenden Faktoren bei der Etablierung dieser Orthographie freizumachen – und damit auch die Schwierigkeiten, die mit ihr verbunden sind.

Insofern geht es hier nicht um eine Aneinanderreihung chronologischer Daten, die für sich genommen nicht viel erklären, dafür aber u. U. die ungleichzeitigen Entwicklungen verdecken können, die sich im Laufe dieses Prozesses geltend gemacht haben. Hier sollen historische Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, die verständlich machen können, warum die Orthographie heute so ist, wie sie ist – und was die Schwierigkeiten der Diskussion um die Orthographie ausmacht. Dazu muss der Blick von orthographischen Detailfragen zur Schriftkultur gehen und darüber hinaus auch zu den gesellschaftlichen Randbedingungen, die diese jeweils bestimmen (bestimmt haben). Nur vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage sinnvoll stellen (und jedenfalls auch ein Stück weit beantworten), ob das historisch entwickelte orthographische System des Deutschen inzwischen obsolet geworden ist und radikal reformiert werden sollte. Entsprechend weit muss die Argumentation im Folgenden auch ausholen – und dabei zwangsläufig in der Darstellung holzschnittartig vergrößern. Eine detaillierte Darstellung und systematische Bibliographie ist schon aus Platzgründen nicht möglich.¹

¹ Die Forschung zur Orthographieggeschichte ist in den letzten 30 Jahren systematischer angegangen worden. Bis dahin spielte sie nur eine marginale Rolle: als argumentative Stütze für Reformüberlegungen, im Rahmen historisch angelegter pädagogischer Darstellungen sowie in Darstellungen zur Sprachgeschichte des Deutschen, bei denen zumeist die Frage der Repräsentation der lautlichen Verhältnisse im Vordergrund stand; s. dazu und auch zur jüngeren Neuorientierung die einschlägigen Beiträge in Besch (1998–2004).

Gegliedert ist die Darstellung durch sechs Leitfragen, die zentrale Aspekte der Entwicklung fokussieren:

- Die Herausbildung der deutschen Orthographie war eine Begleiterscheinung der Entwicklung der Schriftkultur in Deutschland – sie kann dieser gegenüber nicht isoliert werden; insofern gehört der gesellschaftliche Gebrauch, der von Schrift gemacht wird (der sich im Alphabetisierungsgrad der Gesellschaft spiegelt) zur Analyse (2).
- Die orthographischen Regelungen für das Schreiben (Lesen) im Deutschen waren lange Zeit nur ein Aspekt in einer mehrsprachig artikulierten Schriftkultur, bei der das Latein bis lange in die Frühe Neuzeit dominant war – eine isolierte chronologische Betrachtung der deutschen Orthographie (wie sie sich in den meisten Darstellungen findet) gibt nur ein verzerrtes Bild (3).
- Die Orthographie resultiert aus der schriftkulturellen Praxis, die mit ihr artikuliert wird – das ist zu unterscheiden von der **Reflexion** auf diese Praxis, die sich dieser gegenüber weitgehend verselbständigen kann, wie es vor allem bei den endemischen Reformprojekten der Fall war und ist; den meisten Darstellungen der Orthographiegeschichte liegen aber solche Reflexionen (Schriften von Grammatikern bzw. Orthographietheoretikern) zugrunde, nicht die Analyse der orthographischen Praxis (4).

Wichtige Impulse für die neueren Forschungen zur Orthographiegeschichte sind von zwei Forschungsgruppen ausgegangen: einerseits D. Nerius, R. Baudusch, P. Ewald, J. Scharnhorst u. a. in Rostock, andererseits R. Bergmann, C. (Moulin-)Fankhänel u. a. in Bamberg, wo auch eine Reihe von Dissertationen zu speziellen Fragen und Positionen/Personen erarbeitet wurden. Nachdem die politischen Barrieren inzwischen gefallen sind, arbeiteten beide Gruppen zusammen, wie sich vor allem auch an der gemeinsam bearbeiteten Neuauflage von Nerius u. a. (2007) zeigt (zuerst Leipzig 1987). Dabei sind auch die historischen Quellen systematisch erschlossen und im Nachdruck zugänglich gemacht worden (u. a. in zwei Buchreihen „Documenta Orthographica“, Hildesheim: Olms, seit 1999). In einer systematischen Darstellung, die über diesen Überblicksartikel hinausgeht, müssen die Hinweise auf die älteren Quellen ggf. immer auch die Nachdrucke und die oft umfangreiche neuere Forschungsliteratur einschließen, die selbstverständlich nicht auf diese beiden Gruppen beschränkt ist. Der erwähnte historische Überblick in Nerius (2007) enthält ausführliche Literaturverweise – er ist ohnehin als kontrastierende Lektüre zu empfehlen, weil die Verfasser dort unter anderen Prämissen argumentieren als ich hier.

Von den älteren Arbeiten bleibt immer noch die Darstellung von Jellinek (1913–14) grundlegend, die auch die forschungsgeschichtlichen Zusammenhänge und die biographischen Hintergründe der zentralen Figuren in diesem Feld erschließt; als Überblick ebenfalls noch informativ ist Socin (1888). Für die orthographiegeschichtlich zentrale Entwicklungsphase vom Spätmittelalter bis zum Ausgang des 16. Jh. ist nach wie vor Müller (1882) nützlich, vor allem durch den ausführlich kommentierten Abdruck einer Reihe von frühen Quellentexten. Eine systematische Bibliographie zur frühneuzeitlichen Entwicklung findet sich bei Moulin-Fankhänel (1994), für das 19. Jh. bei Schlaefer (1980); s. dazu auch dessen Überblicksdarstellungen (1980a und 1981). Im Literaturverzeichnis sind hier daher die älteren Quellen (aus dem 19. Jh. und früher) nicht erfasst; diese werden im Text nur mit ihren Titeln und dem (Erst-) Erscheinungsjahr aufgeführt. Die sprachgeschichtlichen Zusammenhänge sind systematischer in Maas (2014) entwickelt; für eine Kurzfassung s. Maas (2014a).

- Ein besonderer Fall ist die Umsetzung der Reflexion auf Schrift im Schulunterricht. Bei den meisten Arbeiten, die im Verlauf der Orthographiegeschichte geschrieben worden sind, fallen Reflexion und didaktische Zielsetzung zusammen – in Hinblick auf die institutionellen Randbedingungen muss beides aber getrennt werden (5).
- Eine Orthographie resultiert aus der Dynamik der **Standardisierung** einer schriftkulturellen Praxis, die sich im sozialen Raum gegenüber zufälligen Lösungen von Verschriftungsproblemen verselbständigt. Das kann, muss aber nicht mit der **Kodifizierung** des Standards verbunden sein, die zwangsläufig mit Reflexionsformen verknüpft ist, die in einem Spannungsverhältnis zur kodifizierten Praxis stehen. Solche Kodifizierungen können Gegenstand politischer Maßnahmen sein, wie bei den „amtlichen Regelungen“ der Orthographie, die es erst seit dem 19. Jh. gibt. Die Geschichte der Orthographie kann nicht als Rückprojektion von solchen modernen Normierungen her verstanden werden (6).
- Seit der Mitte des 19. Jh.s kreist die Orthographiediskussion um eine anstehende Reform, die denn auch mit den (nationalen) orthographischen Konferenzen (1876, 1901) eine amtliche Form gefunden hat, mit ihrer jüngsten Fortsetzung 1996ff. Dabei wurde der Blick auf den Gegenstand der Orthographie zunehmend verengt, ausgerichtet auf die Dinge, die in der Reform angegangen wurden (7).
- In einem letzten Abschnitt soll die Frage, ob (bzw. wie weit) das historisch ausgebildete orthographische System des Deutschen noch in die Gegenwart passt, vor diesem Hintergrund neu gestellt werden (8).

2 Schriftkulturelle Randbedingungen der Orthographie

Die gesellschaftlichen Verhältnisse im heutigen Deutschland sind an symbolische Praktiken gebunden, die ohne orthographische Kenntnisse nicht zu meistern sind: angefangen beim Einkauf im Supermarkt (der Warenauszeichnung), dem Bedienen des Fahrscheinautomaten für den Nahverkehr, dem Bankkonto ... bis zu komplexeren Praktiken: dem Redigieren von Notizen, der Lektüre von fachlichen oder belletristischen Werken. Das sind Verhältnisse, die noch vor zwei Generationen ganz anders waren: der Einkauf war ein kommunikativer Akt mit einem Verkäufer, Fahrkarten kaufte man am Schalter, den Wochenlohn erhielt man abgezählt in der Lohntüte – und die Lektüre war eine Sache von wenigen; das einzige Buch war in vielen Haushalten die Bibel, bei der das „Lesen“ im visuellen Nachvollziehen von auswendig beherrschten Passagen bestand. Ein kompetenter Zugang zur Schriftkultur war noch bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts die Sache einer Elite – vereinfacht gesagt: von denen, die das Gymnasium besucht hatten, dessen Zugang noch in den 50er Jahren über selektive Aufnahmeprüfungen geregelt war, während

die heutige Bildungspolitik darauf zielt, die Mehrheit jedes Jahrgangs zu rekrutieren.

Die Orthographie hat sich unter diesen älteren schriftkulturellen Bedingungen herausgebildet. Sie war und ist insofern auf den Umgang mit komplexen Texten ausgerichtet, als graphische Ressource, dem Leser den Inhalt der Texte zugänglich zu machen: mit textgliedernden Auszeichnungen (der Anordnung auf der Seite, Interpunktionszeichen, Wortausgliederung und -markierung u. dgl.), die sich in spätmittelalterlichen Texten bei routinierten Schreibern finden. Diese Schriftkultur tangierte die Mehrheit der Menschen nicht: auch die religiöse Unterweisung in der vorgeblichen Schriftreligion war weitgehend mündlich, unterstützt durch bildliche Darstellungen, wie sie nicht zuletzt die mittelalterlichen Kirchen schmücken. In den Städten zeichnete sich aber früh eine Verallgemeinerung (im Folgenden: „Demotisierung“) der kompetenten Schriftkultur ab: Handel und Handwerk erforderten eine Buchführung, eine Vergewisserung über die gesellschaftlich relevanten Randbedingungen, die auch zu extensivem Briefwechseln mit Geschäftspartnern, tagebuchartigen Niederschriften u. dgl. führte.

Daneben stand im frühen Mittelalter eine hybride Schriftpraxis, die diejenigen als Adressaten hatte, die die Texte nicht selbst lasen, die aber auf ihr Verständnis angewiesen waren: etwa bei den auch in der mittelalterlichen Gesellschaft notwendig schriftlich zu schließenden Verträgen, später dann im Kielwasser religiöser Reformbewegungen: bei der Suche nach Vergewisserung in den schriftlich vorliegenden Texten u. dgl. Für sie wurden die Texte vorgelesen: diese wurden mit Vorlesemarkierungen versehen, zunehmend wurden sie auch schon für die Vorlesepraxis redigiert (z.B. mit einer Interpunktion, die Pausen und Stimmführung repräsentierte).

Das 16. Jh. markiert hier einen Umbruch, von dem die Reformation nur die konzeptuell artikulierte Seite ist, während die Aufstände und Bürgerkriegsverhältnisse bis in den späteren 30jährigen Krieg den Hintergrund bilden. Der Bruch mit der Reproduktion der traditionellen Verhältnisse verlangte vom einzelnen, Partei zu ergreifen; die Frage der Vergewisserung erhielt einen neuen gesellschaftlichen Stellenwert – und damit das Lesen. Der explodierende Buchmarkt reagierte darauf mit kleinen (erschwinglichen) Schriften in großer Auflage, die an das neue Leser- (Zuhörer) Publikum adressiert waren und entsprechend lesefreundlich eingerichtet wurden. Vor allem aber entstanden staatlich-institutionelle Einrichtungen, die die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse kontrollieren sollten, dazu insbesondere die neue Volksschule („Katechismusschule“), zuerst in den protestantischen Ländern, aber bald repliziert in den altgläubigen. In diesem Horizont entstand im Schatten der alten Schriftkultur eine andere, die nicht mehr auf den kompetenten, selbständigen Schreiber-Leser ausgerichtet war, sondern auf den passiv partizipierenden,

für den die Einübung in schriftkulturelle Praktiken Teil der staatlich ins Werk gesetzten „Sozialdisziplinierung“ war, wie die Historiker den Prozess beschreiben, in dem der moderne „Untertan“ hergestellt wurde. Hier reduzierte sich der Umgang mit Schrift auf den elementaren Zugang zum Schriftbild, auf die Möglichkeit seiner „Lautierung“ im Reproduzieren des vorher auswendig Gelernten (Das war der Ausgangspunkt für die oben schon angesprochene fromm-erbauliche Bibellektüre). Signifikant sind hier die endemischen Schulkonflikte überall da, wo jedenfalls Teile der Bevölkerung darauf bestanden, dass ihre Kinder einen kompetenten Zugang zur Schriftkultur erhielten (wie er nicht zuletzt in der beruflichen Praxis erforderlich war); dazu wurden kirchlich nicht kontrollierte (oft auch so genannte) „Schreibschulen“ eingerichtet.

Damit war die Spannung in der Schriftkultur freigesetzt, die die weitere Entwicklung, vor allem auch die Diskussion über die Orthographie bis heute bestimmt: mit den Polen der Ressourcen für einen kompetenten Umgang mit komplexen Texten auf der einen Seite – und der rudimentären Praxis derjenigen, für die sich der Umgang mit Schrift auf das Lautieren des Schriftbilds beschränkt.

3 Der mehrsprachige Kontext: die lateinische Matrix der Schriftkultur

Schriftkultur war in Deutschland bis ins 19. Jh. hinein weitgehend synonym mit Latein: wer dort zuhause war, der „lit(t)eratus“, konnte Latein und hatte schreiben und lesen mit dem Latein gelernt. Bis in die Mitte des 17. Jh.s ist der größte Teil des Gedruckten in Deutschland noch lateinisch. Vor allem aber war bis zum Ende des 19. Jh.s, bis zur Einrichtung der Realgymnasien (später: Realschulen), die „höhere“ Bildung eine Lateinbildung (die des humanistischen Gymnasiums). Latein aber war gleichbedeutend mit Grammatik. Wer schriftkulturell kompetent war, hatte gelernt, komplexe Sätze („Perioden“) zu bauen² – und so gebaute Texte zu entschlüsseln. Der Kern der lateinischen Grammatik war der Satzbau (eine Lehnübersetzung des lateinischen „constructio orationis“): die morphologischen Mittel des reich flektierenden Lateins wurden gelernt als Indikatoren für das Entschlüsseln von Zusammenhängen der Elemente, die im lateinischen Satz bei freier Wortstellung relativ beliebig gestreut werden konnten: vom Prädikat (Verb) abhängige Kasusmarkierungen, kongruente Kasus-, Numerus- und Genusmarkierungen bei Elementen der gleichen syntaktischen Konstituente u. dgl. „Konstruktion“ (und „Struktur“ als die davon abgeleitete Wortform) waren so keine statischen Konzepte, sondern Anweisungen zum praktischen Umgang mit den Sprachformen, wie

² Im Grammatikunterricht wurden komplexe Sätze *Perioden* genannt – so auch später im deutschen Grammatikunterricht.

es in der traditionellen Lateindidaktik im Vordergrund stand, zu der in der Anfangsstufe immer ein ausgedehnter Orthographieunterricht gehörte.

Wer mit nicht-lateinischen Texten in der Frühzeit der deutschen Schriftkultur umging, für den war diese lateinische Grammatik zur zweiten Sprachnatur geworden – er hatte sie im Kopf, auch wenn er deutsch schrieb (so wie Robinson seine englischen Gerätschaften im Kopf hatte, als er sich auf seiner Insel sein Alltagsleben neu erfinden musste). Insofern war die lateinische Schriftkultur die Matrix der sich herausbildenden deutschen.³ Das ist bei den Texten aus dem frühen Mittelalter (deutschsprachige Texte sind seit dem 8. Jh. überliefert) schon vordergründig deutlich bei der Umsetzung des gelernten lateinischen Alphabets.

Mit dem lateinischen Schriftsystem waren allerdings viele Probleme geerbt. Dieses war keine stabile Größe, sondern selbst ein problematisches Ergebnis der Adaptierung eines fremden Schriftsystems (des Griechischen, das in Rom auch später als Bildungssprache dominant blieb), zusätzlich mit Spuren des vermittelnden Etruskischen, auf das z. B. die aus dem Blickwinkel des Lateinischen hypertrophe Differenzierung von ⟨k, c, q⟩, alle für /k/, zurückgeht.

Der Kern des (alten) phonographischen Systems des Lateinischen lässt sich wie folgt darstellen (in { } jeweils die Zuordnung von Schriftzeichen in ⟨ ⟩ und Lautzeichen in //):

1. **Vokalzeichen:** {⟨i⟩ : /i/}, {⟨e⟩ : /e/}, {⟨a⟩ : /a/}, {⟨u⟩ : /u/}, {⟨o⟩ : /o/}
2. **Konsonantenzeichen:** {⟨p⟩ : /p/}, {⟨b⟩ : /b/}, {⟨t⟩ : /t/}, {⟨d⟩ : /d/}, {⟨c⟩ : /k/}, {⟨g⟩ : /g/, /ŋ/}, {⟨f⟩ : /f/}, {⟨s⟩ : /s/}, {⟨h⟩ : /h/}, {⟨r⟩ : /ʁ/}, {⟨l⟩ : /l/}, {⟨m⟩ : /m/}, {⟨n⟩ : /n/}

Die Vokalzeichen waren auch schon für das Lateinische unterdifferenziert, weil sie keine Bezeichnung der Quantitätenunterschiede vorsahen, die es auch im Lateinischen gab. Darauf zielten in der Geschichte des Lateinischen wiederholt Reformvorschläge, (z. B. die Nutzung diakritischer Zeichen ⟨á⟩, die Verdoppelung ⟨aa⟩, beides für /a:/) – sie konnten sich zwar nicht durchsetzen; da sie aber von den Grammatikern diskutiert wurden, waren sie denen vertraut, die im Lateinischen zuhause waren. Anders war es bei den weiteren qualitativen Differenzierungen, die für eine adäquate Schreibung des Deutschen erforderlich waren: die Differenzierung der mittleren Engestufen (also /e/vs./ɛ/bzw./o/vs./ɔ/), sowie der gerundeten vorderen Vokale, die als „Umlautprodukte“ im frühen Mittelalter im Deutschen distinktiv wurden (/ø/bzw./œ/ und /y/ – der Umlaut von /a/ war dagegen lautlich nicht neu und konnte problemlos mit {⟨e⟩ : /e/~ /ɛ/} wiedergegeben werden.

³ Ich benutze den Terminus *Matrix* (im Lateinischen wörtlich ‘Gebärmutter’) als umfassende Bezeichnung für die determinierenden Randbedingungen einer spezifischen (historischen) Praxis.