

utb.

Dirk Betzel | Hansjörg Droll

Orthographie

Schriftstruktur und
Rechtschreibdidaktik



LiLA

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag • München
Ferdinand Schöningh • Paderborn
transcript Verlag • Bielefeld
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlag • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen
Waxmann • Münster • New York
wbv Publikation • Bielefeld



Linguistik fürs Lehramt

Hg. von Petra Gretsche und Gabriele Kniffka

Dirk Betzel · Hansjörg Droll

Orthographie

Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik

Ferdinand Schöningh

Die Autoren:

Dirk Betzel ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Hansjörg Droll arbeitet als Akademischer Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Umschlagabbildung: Atelier Reichert unter Verwendung von AdobeStock #212073958, zolga

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb-shop.de**

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.

© 2020 Verlag Ferdinand Schöningh, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore;
Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr: 5329

E-Book ISBN 978-3-8385-5329-0

ISBN der Printausgabe 978-3-8252-5329-5

Vorwort der Herausgeberinnen

Die Reihe **LiLA – Linguistik fürs Lehramt** richtet sich an Studierende in Lehramts- und lehramtsaffinen Studiengängen, an angehende Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase sowie an Lehrkräfte, die ihre sprachwissenschaftlichen Kenntnisse auffrischen möchten. Die Reihe hat zum Ziel, fachwissenschaftliche und fachdidaktischen Aspekte auf gehobenem Niveau zu verbinden und den Zugang zum jeweiligen linguistischen Kernbereich aus praxisnahen Fragestellungen heraus zu eröffnen. Zum einen wird hier an die Erfahrungswelt von Lehramtsstudierenden, Referendar/innen und Lehrer/innen angeknüpft, zum anderen sind die Überlegungen unmittelbar auf die schulische Praxis anwendbar.

Den Ausgangspunkt der Einführungen bilden fachdidaktische Fragestellungen, die zu einem praxisorientierten und systematischen Problemaufriss der jeweiligen Teildisziplin(en) führen. Neben den Schlüsselbegriffen der Disziplin bieten die Bände eine Vertiefung in schulrelevanten Kernbereichen und eine Auffächerung des Praxisfeldes mit Übungen. Die Bände richten sich an Personen ohne oder mit geringen Vorkenntnissen, ermöglichen aber auch die gezielte Auffrischung bzw. Aktualisierung von vorhandenem Wissen.

Wir wünschen uns, dass der Funke der Begeisterung für Fragen nach der Funktionsweise von Sprachen auch auf unsere Leser/innen überspringt und letztlich auch bei denen ankommt, die sich qua Bildungsplan mit sprachlichen Fragen zu beschäftigen haben: den Schülerinnen und Schülern. Wir möchten an dieser Stelle unserem Autorenteam danken, das unsere Entdeckerfreude bei der Erkundung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen oder auch zwischen Sprache und Schrift teilt und sich in Autoren-Tandems couragiert auf die Herausforderung eingelassen hat.

Übrigens finden Sie zu allen Übungen in diesem Buch online Lösungsvorschläge unter **www.utb-shop.de/9783825253295**. Überall, wo Sie am Rand ein Maus-Symbol sehen, gibt es dort außerdem weiterführendes Zusatzmaterial.

Petra Gretsch
Gabriele Kniffka

Inhalt

1. Grundlagen	9
1.1 Orthographie und Graphematik	9
1.2 Rechtschreibung erwerben und lernen	15
1.3 Rechtschreibkompetenz	19
2. Schriftstruktur	25
2.1 Phonographisches Prinzip	25
2.1.1 Einleitung	25
2.1.2 Grapheme, Phoneme und Graphem-Phonem-Korrespondenzen	28
2.2 Silbisches Prinzip	38
2.2.1 Einleitung	38
2.2.2 Grundlagen zur Silbe	40
2.2.3 Offene und geschlossene Silbe (unmarkiert)	44
2.2.4 Silbengelenkschreibung	50
2.2.5 Silbeninitialen <h>	54
2.2.6 <ie>-Schreibung	58
2.2.7 Dehnungs-<h>	61
2.2.8 Doppelvokale	64
2.2.9 s-Schreibung	66
2.3 Morphologisches Prinzip	73
2.3.1 Einleitung	73
2.3.2 Schreibung von Umlauten	75
2.3.3 Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung	77
2.3.4 Schreibung an der Morphemgrenze	80
2.3.5 Vererbung silbischer Schreibungen	83
2.4 Syntaktisches Prinzip	86
2.4.1 Einleitung	86
2.4.2 Satzinterne Großschreibung	88
2.4.3 Getrennt- und Zusammenschreibung	101
2.4.4 Das-/dass-Schreibung	112
2.5 Interpunktion	120
2.5.1 Einleitung	120
2.5.2 Das Komma	123
2.5.3 Das Komma und weitere Interpunktionszeichen aus Lesersicht	135

3. Rechtschreibdiagnostik	147
3.1 Heterogenität im (Rechtschreib-)Unterricht	147
3.2 Rechtschreibdiagnostik	152
3.2.1 Überblick	152
3.2.2 Qualitative Fehleranalyse bei frei verfassten Texten	157
3.2.3 Weitere Möglichkeiten der Rechtschreibdiagnostik	169
 Literatur	 173
 Abbildungsverzeichnis	 185
 Tabellenverzeichnis	 187
 Abkürzungsverzeichnis	 188
 Sachregister	 189

1. Grundlagen

Ein wesentliches Ziel des Rechtschreibunterrichts besteht unzweifelhaft darin, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Schriftsystem zu ermöglichen, sodass sie instande sind, weitgehend fehlerfrei zu schreiben und Schriftstrukturen für den Leseprozess zu nutzen. Bevor wir in Kapitel 2 die Struktur des Schriftsystems beleuchten, werden im ersten Kapitel zunächst Grundlagen besprochen. Die Gegenüberstellung von Orthographie und Graphematik in Kapitel 1.1 verdeutlicht unterschiedliche Perspektiven auf das Schriftsystem. Die jeweilige Perspektive hat Auswirkungen auf die Konzeption von Rechtschreibunterricht und auf die Gestaltung von Lernprozessen – darum geht es in Kapitel 1.2. Abschließend erfolgt in Kapitel 1.3 eine Annäherung an den facettenreichen Begriff ‚Rechtschreibkompetenz‘.

1.1 Orthographie und Graphematik

Der Rechtschreibung wird im Allgemeinen ein hoher Stellenwert beigemessen. Wer sie nur unzureichend beherrscht, muss zumindest in beruflichen Kontexten mit Nachteilen und negativen Zuschreibungen rechnen. In welchem Maße orthographische Abweichungen ansonsten toleriert werden, hängt mitunter von der Textsorte, der Beziehung zwischen Schreiber/in und Leser/in und womöglich vom Medium (z. B. SMS, Chat) ab, in dem ein Text geschrieben wurde (vgl. Dürscheid 2016: 167). Der schulische Stellenwert der Rechtschreibung wird schon dadurch ersichtlich, dass die Rechtschreibleistung am Ende der Grundschulzeit zu den stärksten Prädiktoren für die Sekundarschulempfehlung zählt (vgl. Steinig et al. 2009). Nicht zuletzt zeigt sich die gesellschaftliche Bedeutung der Orthographie auch daran, dass sie in unregelmäßigen Abständen im Fokus öffentlicher Debatten steht.

Dass wir im Gegensatz zu anderen Bereichen des Deutschunterrichts in Bezug auf die Rechtschreibleistung relativ schnell zu einer Einschätzung gelangen, liegt an ihrer Evidenz. Die Schreibung ist nicht beliebig, sondern einheitlich und verbindlich geregelt – sie ist normiert. Auf der Grundlage solcher Normen lassen sich Schreibungen als richtig oder falsch beurteilen. In Bezug auf die deutsche Orthographie spricht Kohrt (1990: 121) von einer „doppelten Kodifikation“, weil Normen einerseits wortbezogen in Form eines Wörterverzeichnis und andererseits als Schreibvorschriften in Form von Regeln niedergelegt sind. Die aktuelle Fassung des amtlichen Regelwerks (ARW) sowie das aktuel-

le Wörterverzeichnis können auf der Homepage des Rats für deutsche Rechtschreibung abgerufen werden,¹ einem zwischenstaatlichen Gremium, das für die Einheitlichkeit und Weiterentwicklung der deutschen Orthographie verantwortlich ist.

Der Vorteil einer einheitlich geregelten Schreibung liegt auf der Hand, bildet sie doch die Grundlage einer gelingenden schriftlichen Kommunikation, die unabhängig von Ort und Zeit funktionieren soll. Für das Deutsche existiert eine einheitlich geregelte Schreibung seit den Beschlüssen der II. Orthographischen Konferenz von 1901, welche 1903 für Schulen und Behörden verbindlich eingeführt wurde. Diesem vorläufigen Endpunkt ging ein mehrere Jahrhunderte andauernder Prozess voraus, der als Wechselwirkung von sich stetig verändernden Schreibgewohnheiten und zumeist nachgelagerten Normierungsversuchen beschrieben werden kann (Bergmann & Nerius 1998). Antriebsfaktoren für ein sich allmählich herausbildendes einheitliches Schriftsystem waren unter anderem die gestiegenen Anforderungen an Schrift für das stille Lesen und der seit Erfindung des Buchdrucks wachsende Buchmarkt mit einem kontinuierlich größer werdenden Leserkreis, um den sich Buchdrucker mit möglichst leserfreundlichen Produkten bemühten (vgl. Maas 2015). Zunehmende Vereinheitlichungsbestrebungen ab Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur II. Orthographischen Konferenz als ihr vorläufiger Endpunkt waren insbesondere motiviert durch den gestiegenen Bedarf an schriftlichem Austausch im Zuge wachsender Mobilität, die Einführung der Schulpflicht sowie die Reichsgründung von 1871.

Im vorangegangenen Abschnitt ist bereits angeklungen, dass die Schreibung des Deutschen mit Blick auf die Schriftgeschichte weitgehend als ein allmählich entstandenes „natürliches System“ aufgefasst werden kann (Fuhrhop 2015a: 3). Mit diesem Schriftsystem beschäftigen sich sowohl die Orthographie als auch die Graphematik, allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven:

Beide Disziplinen sind zwar mit der Formseite der geschriebenen Sprache befasst [...], doch unterscheiden sie sich in einem wesentlichen Punkt: In der **Graphematik** geht es um die **Beschreibung des Schriftsystems**, in der **Orthographie** um die **Normierung des Schriftsystems**. (Dürscheid 2016: 128, Hervorhebung D. B. & H. D.)

Spricht man von **Orthographie** (griech. *orthós* = richtig; *gráphein* = schreiben), rekuriert man auf eine externe Norm, die sich in orthographischen Regeln und einem zusätzlichen Wörterverzeichnis (z. B. Duden) manifestiert. Orthographie ist somit eng mit dem bereits erwähnten amtlichen Regelwerk (ARW) verknüpft. Auf dieser Grundlage kann z. B. die Schreibung *<Bläter> eindeutig als normwidrige Schreibung, die Wortform <Blätter> hingegen als normkonforme Schreibung bestimmt werden. Die im ARW kodifizierte Norm dient also in erster Linie zur Sicherung der einheitlichen Schreibweise und richtet sich

1 <http://www.rechtschreibrat.com>

vorwiegend an kompetente Schreiber/innen, die sich schnell zurechtfinden sollen, um interne orthographische Zweifelsfälle klären zu können (vgl. Eisenberg 2016: 65). Als Grundlage für didaktische Entscheidungen ist sie kaum geeignet, da aufgrund der Fülle von orthographischen Einzelregeln ein verstehender Zugang zum Gesamtsystem erschwert wird.

Dass orthographische Normen auch Veränderungen unterliegen können, zeigte zuletzt die Rechtschreibreform von 1996 und ihre Modifizierung im Jahr 2004/2006. So schreiben wir seitdem bspw. *Bettuch* (statt: *Bettuch*), *Bändel* (statt: *Bendel*) oder *im Allgemeinen* (statt: *im allgemeinen*). Solche Veränderungen der Schreibnorm stehen idealerweise im Einklang mit dem rekonstruierbaren Schriftsystem und der Intuition der Schreiber/innen, mitunter stehen sie auch im Widerspruch dazu. In Kapitel 2.4.2 werden wir argumentieren, dass die nun geforderte Großschreibung von *im Allgemeinen* nicht mit der Systematik der Großschreibung kompatibel ist. Ähnlich wie auch in bestimmten Bereichen der Getrennt- und Zusammenschreibung (s. Kap. 2.4.3) besteht also in solchen Fällen eine Divergenz zwischen der aktuell gültigen Schreibnorm und dem graphematisch rekonstruierbaren Schriftsystem.

Unabhängig von solchen Veränderungen, die auch durch zugelassene Variantenschreibungen (z. B. *anstelle* oder *an Stelle*) zum Ausdruck kommen, bleibt festzuhalten, dass orthographische Normen für das Rechtschreiblernen ungeeignet sind. Vielmehr geht es beim Rechtschreiblernen um ein Entdecken von regelhaften Strukturen der Schrift. Normgemäß schreiben zu können, bleibt freilich das Ziel eines solchen Prozesses.

Bislang war hauptsächlich von orthographischen Normen die Rede. Normen, die der einheitlichen Schreibung des Deutschen zugrunde liegen, sind jedoch nicht willkürlich gewählt, sondern stützen sich weitgehend „auf den historisch gewachsenen Sprachgebrauch“ (Dürscheid 2016: 168) und weichen lediglich in „sehr beschränktem Umfang von einem graphematisch rekonstruierbaren Schriftsystem ab“ (Eisenberg 2013a: 288). Demzufolge lässt sich die normierte Schreibweise eines Wortes durch schriftsystematische Einsichten erschließen – die Schreibweise wird somit erklärbar. Diejenige linguistische Teildisziplin, die diese Regularitäten des Schriftsystems ermittelt, heißt **Graphematik**. Sie deckt die regelhaften Strukturen auf, die dem Lesen und Schreiben zugrunde liegen, und beschreibt sie auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene² (vgl. Dürscheid 2016: 128 f.).

2 Mit der Berücksichtigung *segmentaler* und *suprasegmentaler* Einheiten des Schriftsystems vertreten wir in Anlehnung an Eisenberg (1989: 59) einen weiten Gegenstandsbereich der Graphematik. Im Gegensatz dazu betrachtet Neef (2005) Graphematik als Gegenstück zur segmentalen Phonologie und nimmt ausschließlich Phonem-Graphem-Korrespondenzen in den Blick.

Die Graphematik ist eine relativ junge sprachwissenschaftliche Teildisziplin, die sich etwa seit Anfang der 1980er-Jahre entwickelt hat. Der Grund für diese vergleichsweise späte Entwicklung hängt mit der in der Sprachwissenschaft lange Zeit vorherrschenden **Dependenzhypothese** zusammen, wonach Schrift als sekundäres Zeichensystem angesehen wurde, das von der gesprochenen Sprache abhängt und diese lediglich visualisiert (vgl. Dürscheid 2016: 36 f.). Als Konsequenz dieser Vorrangstellung gesprochener gegenüber geschriebener Sprache war das Schriftsystem lange Zeit kein Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung, mit der Folge, dass im Orthographieunterricht Schreibungen, die nicht dem Ideal der Lauttreue entsprachen, als unsystematisch galten (vgl. Breidel 2009: 135). Erst als das Schriftsystem als eigenständiger Forschungsgegenstand mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und Beschreibungskategorien betrachtet wurde, etablierte sich die Graphematik als linguistische Teildisziplin. Die theoretische Position, die von der Eigenständigkeit des Schriftsystems ausgeht, wird im Gegensatz zur Dependenzhypothese als **Autonomiehypothese** bezeichnet bzw. als **Interdependenzhypothese**, um die relative Eigenständigkeit zum Ausdruck zu bringen (vgl. Glück & Rödel 2016: 301 f.).

Die graphematische Beschreibung des Schriftsystems erfolgt mit Bezug auf mehrere sprachliche Ebenen bzw. Einheiten. Eisenberg (2013a) beschreibt die Schriftstruktur mithilfe der Einheiten *Phonem/Graphem*, *Silbe*, *Morphem* sowie *Wort* und *Satz*. Dementsprechend unterscheidet er ein *phonographisches*, ein *silbisches* und ein *morphologisches Prinzip* sowie „[w]eitere Mittel der Wortschreibung“ (Eisenberg 2016: 85), worunter zum Beispiel die Großschreibung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung fallen. Letztgenannte werden im vorliegenden Buch unter dem *syntaktischen Prinzip* erfasst. Wenn in diesem Kontext von **Prinzipien** gesprochen wird, so meint man damit „die allgemeinen Grundsätze und wesentlichen Zusammenhänge des Schriftsystems“ (Müller 2017a: 38), wohingegen Regeln auf die kodifizierte Norm verweisen, also eher den normativen Charakter hervorheben. Neben der Position Eisenbergs (2013a, 2016) liegen auch andere linguistische Beschreibungen des Schriftsystems vor, unter anderem von Maas (1992) oder Nerius (2007). Sie unterscheiden sich bspw. im zugrunde gelegten Silbengriff und darin, welchen Stellenwert die Silbe jeweils einnimmt (vgl. Berkemeier 2007: 83 ff.), in der Anzahl der angenommenen Prinzipien oder in der Frage, ob überhaupt von Prinzipien³ ausgegangen wird.

Wir folgen in diesem Buch der Darstellung Eisenbergs (2013a, 2016), erläutern in Kapitel 2 die genannten Prinzipien und schriftstrukturellen Grundlagen ausführlich und verknüpfen diese mit rechtschreibdidaktischen Überlegungen. An dieser Stelle genügt es, an einem Beispiel das Zusammenwirken graphematischer Prinzipien aufzuzeigen, um die Systematik der Wortschreibung zu verdeutlichen. Wir greifen hierfür erneut auf die Wortform <Blätter> zurück.

3 Für eine Diskussion über den Stellenwert orthographischer Prinzipien vgl. Naumann [1990: 145 ff.).

Angenommen, man schreibt die Wortform *Blätter* zunächst **phonographisch**, indem man Lautketten in Buchstabenketten zu überführen versucht, so gelangt man wahrscheinlich zu folgendem Ergebnis: *<bleta>.⁴ **Silbische** Regularitäten geben zu erkennen, dass die betonte Silbe geschlossen ist, weil es sich um einen ungespannten (kurzen) Vokal handelt – das <t> wird also verdoppelt (*<bletta>). Zusätzlich ist der Kern einer Reduktionssilbe stets mit einem <e> besetzt, sodass man nach dem silbischen Prinzip die vorläufige Schreibung *<bletter> erhält. Berücksichtigt man zusätzlich **morphologische** Informationen, in diesem Fall die morphologische Verwandtschaft zu <Blatt>, erschließt sich die <ä>-Schreibung und man kommt zur Schreibung *<blätter>. Da die Wortform *<blätter> in jedem beliebigen Satz attribuierbar ist (z. B. *große, grüne Blätter*), wird sie nach dem **syntaktischen** Prinzip großgeschrieben. So gelangt man zur Schreibung <Blätter>, welche der normierten Schreibung entspricht. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Prinzipien der Wortschreibung lässt sich tabellarisch wie folgt zusammenfassen:

Phonographisches Prinzip	Silbisches Prinzip	Morphologisches Prinzip	Syntaktisches Prinzip
<i>*bleta</i>	<i>*bletta</i> <i>*bletter</i>	<i>*blätter</i>	<i>Blätter</i>

Tab. 1: Zusammenwirken graphematischer Prinzipien

Dieses einfache Beispiel verdeutlicht zweierlei. Erstens: Der normierten Schreibung liegen im Allgemeinen keine willkürlichen Normen zugrunde. Zweitens: Schreibungen lassen sich logisch erschließen, sodass erklärbar wird, warum etwas in einer bestimmten Weise geschrieben wird. Eine nach diesem Verständnis graphematisch fundierte Orthographie erscheint dann „nicht länger als bloße Ansammlung von Regeln und Einzelfestlegungen, sondern als ein in sich logisches, strukturiertes System“ (Riegler 2012: 117). Wer dieses System erfasst hat, ist in der Lage, auch solche Wörter korrekt zu schreiben, die er bislang noch nicht verschriftet hat, denn einmal erkannte Muster und Zusammenhänge können auch auf unbekannte Wörter übertragen werden. Damit ist der graphematische Ansatz ausgesprochen lernerfreundlich (s. Kap. 1.2), weil er es ermöglicht, „die Struktur des Schriftsystems analysier- und lernbar zu machen“ (Müller 2017a: 21). Schreibenlernen bedeutet demnach, die in der Schrift enthaltenen phonographisch-silbischen, morphologischen und syntaktischen Informationen produzieren zu lernen; Lesenlernen bedeutet, sie dekodieren zu lernen (vgl. Bredel & Röber 2015: 5). So liefert z. B. die <ä>-Schreibung

⁴ Wir nehmen im Gegensatz zu Eisenberg (2013a) an dieser Stelle keine Explizitlautung an und gehen deshalb von der Schreibung *<bleta> [vs. *<bleter>] aus.

im Wort *Blätter* morphologische Informationen über die Wortverwandtschaft und ermöglicht Leser/innen eine schnelle Bedeutungszuweisung. Die Konsonantenverdopplung (Gelenkschreibung) macht hingegen deutlich, dass der vorangehende Vokal der betonten Silbe kurz bzw. ungespannt zu artikulieren ist. Solche und weitere Merkmale der Schrift sind als Service für Leser/innen zu verstehen. Sie werden in Kapitel 2 unter den jeweiligen Prinzipien aufgegriffen und erläutert.

Nach Eisenberg & Fuhrhop (2007) lassen sich etwa 90 bis 95% der Schreibungen im Deutschen auf diese Weise systematisch erschließen (vgl. ebd.: 24 f.). Sie zählen deshalb zum **Kernbereich** der Orthographie. Im Gegensatz dazu zählt man Schreibungen, die nicht systematisch herzuleiten sind (z. B. Dehnungs-⟨h⟩, Doppelvokale), zur **Peripherie** (vgl. Müller 2017b: 258). Die Unterscheidung eines Kern- und Peripheriebereichs ist sowohl rechtschreibdidaktisch als auch rechtschreibdiagnostisch von Bedeutung, wie in den Kapiteln 2 und 3 noch zu zeigen sein wird.⁵ Außerdem resultiert daraus eine Unterscheidung von **Norm- und Systemfehlern**. Systemfehler „sind als Abweichungen von systematischen Gegebenheiten anzusehen“, Normfehler betreffen alle übrigen Fehler (vgl. Eisenberg & Fuhrhop 2007: 26). So wäre die Kleinschreibung von *im *allgemeinen* als Normfehler, jedoch nicht als Systemfehler zu betrachten (s. Kap. 2.4.2).

Was folgt nun zusammenfassend aus der Gegenüberstellung von Orthographie und Graphematik? Grundlegend sollte deutlich geworden sein, dass orthographische und somit normkonforme Schreibungen größtenteils durch Einsichten in die regelhafte Struktur der Schrift hergeleitet werden können. Wenn im Titel dieses Buches und in den nachfolgenden Kapiteln die Begriffe ‚Orthographie‘ oder ‚Rechtschreibung‘ verwendet werden, geht es zwar letztlich um das Ziel orthographischer Schreibungen, allerdings unter Berücksichtigung graphematischer Grundlagen. Kurz: Es geht um die **graphematischen Grundlagen der deutschen Orthographie**, um schriftstrukturelle Einsichten also, die uns jenseits der Norm zur ‚Recht-Schreibung‘ befähigen.

Eine an der Graphematik orientierte Beschreibung weicht an verschiedenen Stellen von dem ab, was im amtlichen Regelwerk (ARW) nachzulesen ist, z. B. wenn bei der satzinternen Großschreibung entgegen § 55 (ARW 2017: 57) auf ein wortartbezogenes Kriterium verzichtet wird. Das Ziel einer normgerechten Schreibung bleibt davon unberührt, lediglich der eingeschlagene Weg, der zu diesem Ziel führen soll, unterscheidet sich. Mit dieser graphematischen Ausrichtung ist zugleich eine bestimmte Sicht auf das Rechtschreiblernen verbunden, das sich nicht durch Einprägen und Regellernen auszeichnet, sondern durch einen verstehenden Zugang zur Systematik der Schrift.

5 Eine Übersicht zu Schreibungen des Kern- und Peripheriebereichs finden Sie unter www.utb-shop.de/9783825253295.

1.2 Rechtschreibung erwerben und lernen

Im vorangegangenen Kapitel wurde beinahe selbstverständlich von ‚Rechtschreiblernen‘ gesprochen. Grundsätzlich kann jedoch die Frage gestellt werden, ob die Rechtschreibung gelernt oder erworben wird und worin eigentlich der Unterschied besteht.

Spricht man von ‚**Lernen**‘, meint man in der Regel einen gesteuerten Prozess, bei dem Lernmaterial ausgewählt, bestimmte Methoden angewandt und bestimmte Lernziele angestrebt werden. Überdies ist den Lernenden normalerweise bewusst, womit sie sich gerade befassen und was von ihnen erwartet wird (vgl. Bredel et al. 2017: 71). Im Gegensatz dazu bezeichnet ‚**Erwerben**‘ einen ungesteuerten Prozess, der sich gewissermaßen beiläufig, außerhalb geplanter Lerneinheiten und abseits konkret anvisierter Lernziele ergibt, wenn Schüler/innen beim Lesen und Schreiben ihre Aufmerksamkeit auf die Formseite der Sprache richten und Regularitäten entdecken. Beispielsweise kann ein Schüler auf Wörter wie *verfahren*, *verlaufen*, *verraten* usw. aufmerksam werden und die subjektive Hypothese aufstellen, dass Wörter, die mit [fʁ] beginnen, mit <v> und nicht mit <f> geschrieben werden. Solche subjektiven Hypothesen führen dann womöglich zur weitgehend korrekten <v>-Schreibung, obwohl das Thema noch nicht behandelt wurde. Der Schüler hätte die <v>-Schreibung im oben genannten Sinne dann nicht gelernt, sondern erworben, da kein gesteuerter Lernprozess damit verbunden war.

Solche individuellen Konstruktionsleistungen von Lernenden, die durch den Umgang mit geschriebener Sprache angestoßen werden und zur Bildung vorläufiger oder bereits zieladäquater individueller Regeln der Verschriftung führen, bezeichnet Eichler (1991: 34) als „innere Regelbildung“. Hinweise auf innere Regelbildungsprozesse geben bspw. korrekt gesetzte Kommas in Texten von Viertklässler/innen, obwohl normalerweise noch keine Thematisierung im Unterricht erfolgte (vgl. Betzel & Steinig 2020: 115 ff.). Ähnliches gilt für die Getrennt- und Zusammenschreibung (vgl. Bredel 2006a: 145 ff.) sowie für die satzinterne Großschreibung. So konnten Günther & Nünke (2005) anhand einer Studie mit einem Pseudoworttest nachweisen, dass Studierenden die Großschreibung entsprechender (Pseudo-)Wortformen nahezu fehlerlos gelingt, obwohl die Regel, Substantive schreibt man groß, bei Pseudowörtern nicht greift (vgl. ebd.: 8). Auch dieses Ergebnis legt nahe, dass die Studienteilnehmer/innen Strukturwissen erworben haben, das sich von den im Unterricht behandelten Lerninhalten unterscheidet. Innere Regelbildungsprozesse zeigen sich ebenso an „geregelten Abweichungen von der Normschreibung“ (Eichler 1991: 34). So könnte bspw. die fehlerhafte Schreibung **vertig* oder **Verkel* als Indiz für angestoßene Erwerbs- bzw. Lernprozesse zur <v>-Schreibung interpretiert werden, weil ein erkanntes Muster – [fʁ] entspricht <ver> – auch auf Fälle übertragen wird, auf die es nicht zutrifft (s. Übergeneralisierung Kap. 3.2.2).

Solche Beobachtungen zum eigenaktiven Erwerb der Rechtschreibung sind geradezu ein Beleg für die Logik des Schriftsystems, denn ein Transfer von entdeckten Mustern und Zusammenhängen auf andere Wortformen wäre sonst nicht möglich. Diese Befunde dürfen jedoch nicht zu der Schlussfolgerung führen, Rechtschreiberwerb sei ein Automatismus, vollziehe sich gewissermaßen von selbst und (Rechtschreib-)Unterricht habe keine oder nur eine sehr geringe Bedeutung. Unstrittig ist, dass sowohl Erwerbs- als auch Lernanteile bei der Schriftaneignung eine Rolle spielen. Zu welchen Anteilen jedoch die Schrift gelernt oder erworben wird, ist nicht einschätzbar und dürfte zudem individuell variieren (vgl. Naumann 2006: 45). Dem Rechtschreibunterricht kommt somit die Aufgabe zu, durch geeignete Lernsituationen die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Rechtschreibphänomene zu richten „und die individuellen Problemlöseprozesse durch Modelle, durch Angebote zur Strukturierung, durch Anreize zur Bewusstwerdung und durch geeignete Rückmeldungen zu unterstützen“ (Huneke 2010: 317), sodass innere Regeln eigenaktiv konstruiert, differenziert und modifiziert werden können. Dementsprechend sehen Augst & Dehn die Hauptaufgabe des Rechtschreibunterrichts darin,

Anforderungen/Aufgabenstellungen/Lernangebote zu formulieren und zu inszenieren, die die Bildung solcher Eigenregeln befördern, die zu richtigen Schreibungen führen und im Schreibresultat den amtlichen möglichst entsprechen. (Augst & Dehn 2013: 186)

Entscheidend ist allerdings, auf welchen schrifttheoretischen Grundlagen der Unterricht aufbaut und wie der Lerngegenstand modelliert wird. Basiert ein Unterricht auf der Annahme, lautgetreue Schreibungen wären der Regelfall, sodass davon abweichende Schreibungen als unsystematische und gleichsam undurchschaubare Ausnahmen erscheinen, hat dies weitreichende didaktische Konsequenzen: Einprägen und einschleifendes Üben der nicht lautgetreuen Ausnahmeschreibungen wären dann die wesentlichen Bausteine dieses Unterrichts. Für das Rechtschreiblernen und die anzustrebende Rechtschreibsicherheit wäre also die Merkfähigkeit die entscheidende Größe (vgl. Schönenberg & Betzel 2016: 33). Ein so konzipierter Unterricht wird seiner unterstützenden Funktion im Erwerbsprozess nicht gerecht, vielmehr versperrt er den Blick auf die regelhafte Struktur der Schrift.

Ein anderes Verständnis von Rechtschreiblernen liegt einem graphematisch fundierten Unterricht zugrunde. Dieser setzt „auf systematische Einsichten in Strukturen und Regularitäten unserer Schriftsprache“ (Riegler 2012: 117) und ermöglicht Lernenden „einen verstehenden Zugang zum normgerechten Schreiben“ (ebd.). Rechtschreiblernen bedeutet aus dieser Perspektive, die Rechtschreibung verstehen zu lernen. Die grundlegende kognitive Leistung besteht demnach nicht im Behalten eingeübter Schreibungen, sondern in der kognitiven Durchdringung der Schriftstruktur, sodass ein Transfer von erkannten

Mustern auf andere Wortformen möglich wird. Damit Lernende Regularitäten auf diese Weise entdecken können, ist es erforderlich, Rechtschreibphänomene fokussiert zu betrachten, den Lerngegenstand adressatengerecht aufzubereiten und Wort- bzw. Satzmaterial so auszuwählen, dass einsichtsvolles Lernen gelingen kann. Ein Beispiel:

Beispiel

Wird die <i>/<ie>-Schreibung im Unterricht thematisiert, lassen sich silbische Regularitäten an Wörtern des Kernbereichs entdecken. Demnach steht <ie> für den gespannten Vokal [i:] in offener Silbe (z. B. *Flie-ge*, *sie-ben*), <i> steht hingegen in geschlossener Silbe für den ungespannten Vokal [ɪ], wie z. B. bei *bin-den*, *Hil-fe* (s. Kap. 2.2.6). Sind Lernende bereits mit grundlegenden silbischen Strukturen vertraut und ggf. mithilfe eines didaktischen Silbenmodells in der Lage, geschlossene und offene Silben an unmarkierten Schreibungen zu unterscheiden (*hel-fen* vs. *he-ben*), können sie die Regularitäten der <i>/<ie>-Schreibung eigenständig entdecken (*bil-den* vs. *bie-gen*). Indem sie Vergleiche anstellen, Zusammenhänge herstellen, Muster erkennen und vorläufige oder bereits zieladäquate Hypothesen formulieren, die anschließend überprüft, bestätigt, differenziert oder modifiziert werden, erforschen sie die grundlegende Struktur. Ein so angelegter Rechtschreibunterricht hat nichts mit dem Auswendiglernen und Einüben vorgegebener Regeln gemeinsam, sondern setzt auf ein entdeckendes, erforschendes Lernen, wie es u. a. Eisenberg & Feilke [2001] vorschlagen. Neben der Auswahl prototypischer Schreibungen, an denen solche Regularitäten überhaupt erst entdeckt werden können, kommt in einem graphematisch angelegten Rechtschreibunterricht der Konzeption von Erarbeitungsaufgaben⁶ eine besondere Rolle zu. Sie müssen so beschaffen sein, dass Lernende dazu angeregt werden, regelhafte Strukturen des Schriftsystems eigenständig zu entdecken, ohne das zu Entdeckende bereits vorzugeben. Die Intensität der hierzu bereitgestellten Hilfen bestimmt dann den Schwierigkeitsgrad von Erarbeitungsaufgaben und kann individuell variiert werden. Erst nachdem die Regularitäten zur <i>/<ie>-Schreibung am systematischen Kernbereich erarbeitet wurden, werden Schreibungen des Peripheriebereichs thematisiert. Der Kernbereich hat somit stets Vorrang. Lässt man Fremdwortschreibungen außer Acht, zählen hierzu neben den Funktionswörtern mit <ih> (*ihm*, *ihre* usw.) und <i> (*wir*, *dir* usw.) Ausnahmeschreibungen wie *Bibel*, *Biber*, *Fibel* oder *Tiger*. Weshalb es sich um Ausnahmeschreibungen handelt, die gewissermaßen aus dem System fallen, können Lernende auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten Regularitäten selbst beschreiben: Unsystematisches kann erst dann erfasst werden, wenn zuvor die Systematik verstanden wurde. Zwar bleiben solche Ausnah-

6 Lernaufgaben lassen sich in Erarbeitungs- und Übungsaufgaben unterteilen und haben die Funktion, „zur Suche nach Lösungen für ein gegebenes Problem anzuregen und [...] die Erarbeitung und Automatisierung zielführender Lösungsstrategien zu ermöglichen“ (Hlebec 2015: 425).

meschreibungen letztlich Merkwörter, der Umgang mit ihnen unterscheidet sich im hier ausgeführten Sinne trotzdem von reinen Abschreibübungen, die ausschließlich auf das Behalten zielen.

Aus dem Beispiel zur <i>/<ie>-Schreibung lassen sich grundlegende Merkmale zum Rechtschreiblernen und zur Gestaltung eines graphematisch ausgerichteten Rechtschreibunterrichts ableiten. Erstens: Rechtschreiblernen bedeutet, die Struktur des Schriftsystems zu entdecken und zu verstehen. Diese Art des Lernens unterscheidet sich von einem normativ ausgerichteten Lernen, bei dem vorgegebene Regeln und vermeintliche Ausnahmeschreibungen im Mittelpunkt stehen. Zweitens: Rechtschreibunterricht lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Rechtschreibphänomene; anhand geeigneter Lernaufgaben ermöglicht er Schülerinnen und Schülern, zielführende Hypothesen in Bezug auf Schreibungen des Kernbereichs zu entwickeln, bevor – drittens – Schreibungen des Peripheriebereichs behandelt werden.

Damit sind bereits wesentliche Merkmale benannt. Eine ergänzende Bemerkung gilt dem Thema ‚Üben‘. Zuvor wurde ein Rechtschreibunterricht kritisiert, der aufgrund seiner mangelnden graphematischen Fundierung vorwiegend auf Auswendiglernen durch Üben zielt. Das bedeutet allerdings nicht, dass Üben generell nicht sinnvoll oder gar mit einem modernen Rechtschreibunterricht unvereinbar sei. Das Gegenteil ist der Fall. Sinnvolles Üben setzt allerdings ein Verstehen der zu übenden Struktur voraus:

Üben ist zweifelsohne eine wichtige Tätigkeit im Lernprozess, die zur Automatisierung führen kann, die ihrerseits das Gedächtnis entlastet. Wenn dieser Automatisierungsprozess jedoch ohne kognitive Einsichten erfolgt, ohne das Bewusstmachen von Strukturen und den Einsatz von Wissen, bleibt das Üben ein Einschleifen ohne kognitive und sprachanalytische Orientierung. (Müller 2017a: 18)

Auf der Grundlage zuvor erkannter Schriftstrukturen kann Üben – zeitlich begrenzt – auch isoliert erfolgen. Vorwiegend üben Lernende jedoch in der Schreibpraxis, wenn sie innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts eigene Texte verfassen, dabei Routinen ausbilden oder aber auf Rechtschreibprobleme stoßen, die dann zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens werden. Neu erworbene Strukturen können wiederum im Rahmen von Textüberarbeitungen geübt werden, um sie zu festigen, aber auch um individuelle Lernfortschritte an eigenen Texten sichtbar werden zu lassen. Zudem bieten Texte von Lernenden die Möglichkeit, Einblicke in ihr individuelles Können zu erhalten, um Erwerbsprozesse adäquat unterstützen zu können (s. Kap. 3).

Daraus folgt: Rechtschreiblernen ist mit dem Textschreiben verbunden. Die Rechtschreibung erfüllt dabei keinen Selbstzweck, sondern steht „im Dienste des Lesers“ (Ossner 2008: 153), in dessen Dienst sie sich auch aus historischer