

LinguS 7

LINGUISTIK UND SCHULE

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

WOLFGANG STEINIG
KARL HEINZ RAMERS

Orthografie

narr\f
ranck
e\atte
mpto

LinguS 7

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

Herausgegeben von
Sandra Döring und Peter Gallmann

Wolfgang Steinig / Karl Heinz Ramers

Orthografie

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2020 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2566-8293
ISBN 978-3-8233-8176-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9176-0 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0060-1 (ePub)



Inhalt

Vorwort	7
1 Grundlagen	9
1.1 Wie bekannt sind die Regeln?	10
1.2 Ist die Rechtschreibung schlechter geworden?	11
1.3 Die deutsche Schrift – eine Alphabetschrift	14
1.4 Vokale	20
1.5 Konsonanten	24
1.6 Silben	27
1.7 Bereiche der Wortschreibung	29
1.8 Aufgaben	31
1.9 Literaturhinweise	31
2 Didaktische Wortmodelle	33
2.1 Das Garagenhaus	34
2.2 Das Sofahaus	41
2.3 Vergleich der beiden Wortmodelle	46
2.4 Das ORI-Modell	48
2.5 Aufgaben	56
2.6 Literaturhinweise	56
3 Das morphematische Prinzip	59
3.1 Freie lexikalische Morpheme	60
3.2 Gebundene lexikalische Morpheme	69
3.3 Freie grammatische Morpheme	70
3.4 Gebundene grammatische Morpheme	74
3.5 Exkurs zur s-Schreibung	79
3.6 Abschließende Bemerkungen	81
3.7 Aufgaben	83
3.8 Literaturhinweise	84
4 Die Großschreibung	85
4.1 Der lexembasierte Ansatz	87
4.2 Der syntaktische Ansatz	90
4.3 Eigennamen	102

4.4	Aufgaben	103
4.5	Literaturhinweise	104
5	Getrennt- und Zusammenschreibung	105
5.1	Grundlagen und Probleme der Getrennt- und Zusammen- schreibung	106
5.2	Kernbereich	109
5.3	Peripheriebereich	115
5.4	Fazit	120
5.5	Aufgaben	121
5.6	Literaturhinweise	121
6	Fremdwortschreibung	123
6.1	Wörter griechischer Herkunft	128
6.2	Wörter lateinischer Herkunft	130
6.3	Wörter französischer Herkunft	131
6.4	Wörter englischer Herkunft	134
6.5	Aufgaben	137
6.6	Literaturhinweise	137
	Literaturverzeichnis	139
	Lösungsvorschläge zu den Aufgaben	145

Vorwort

Die Orthografie bzw. die Rechtschreibung ist die staatlich vorgegebene Norm der Richtigschreibung. In Wörterverzeichnissen und im Regelteil von Wörterbüchern sind die korrekten Schreibungen verzeichnet und als Schreibnormen vorgegeben. Wer sich informieren möchte, wie etwas geschrieben wird, schlägt im Duden oder einem anderen Wörterbuch nach. Diese Vorgaben muss jeder Schreiber akzeptieren, der einen fehlerfreien Text schreiben möchte.

Doch einfach nur ungefragt alle Grafien und Regelungen hinnehmen? Auch dann, wenn sie einem merkwürdig oder unlogisch erscheinen? Warum, so kann man sich fragen, haben sich bestimmte Grafien und Regelungen in einer Sprache durchgesetzt und sind in Rechtschreibkonferenzen zum orthografischen Standard erklärt worden? Die Wissenschaft, die sich um Erklärungen bemüht, welcher Logik und welchen Prinzipien ein Schriftsystem folgt, ist die Graphematik. Sie liefert die Theorien, Modelle und Gründe, wie und warum das System unserer Rechtschreibung so entstehen konnte, wie wir es heute vorfinden: aus synchroner und aus historischer Perspektive wie aus der Interessenlage von Schreibern und von Lesern. Mit der Graphematik schaut man hinter die Kulissen von Schreibungen, die uns manchmal eigenartig und willkürlich erscheinen. Sie erlaubt gewissermaßen mit einem Röntgenblick, hinter der Oberfläche der Schreibungen die Prinzipien und die Logik des Systems zu verstehen.

Zur Entwicklung einer erfolgversprechenden Rechtschreibdidaktik ist die Graphematik nützlicher als die Orthografie. Denn auch Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf zu verstehen, warum man in einer bestimmten vorgegebenen Weise schreiben soll. Sicherlich muss auch im Unterricht vermittelt werden, wie man Wörterbücher benutzt, um darin die korrekte Schreibung eines Wortes nachschlagen zu können. Und auch, wenn man wissen möchte, welche Regeln es zu einem Teilbereich gibt, beispielsweise zur Großschreibung, sollte man diese Information in einem Wörterbuch oder einer Grammatik finden können. Aber darum wird es in unserem kleinen Buch nicht gehen. Wir möchten mit einer graphematischen Perspektive zentrale Bereiche der deutschen Orthografie erklären, und zwar so, dass sie als Grundlage für Erklärungen und Übungen im Unterricht dienen können. Eine linguistisch überzeugende Analyse eines orthografischen Sachverhalts garantiert aber noch nicht, dass sie als Grundlage für eine angemessene Didaktisierung dienen kann. Wie sich Regularitäten und Grafien bei Schreibern zu einem intuitiven Wissen und Können entwickeln, muss keineswegs unmittelbar mit der weitgehend ob-

jektiv erkennbaren Sachstruktur der Orthografie in Einklang zu bringen sein. Die didaktische Devise muss sein, nach Modellen und Erklärungen zu suchen, die mit einem möglichst geringen kognitiven Aufwand einem Schreibnovizen plausibel erscheinen und nachvollziehbare Vorstellungen entstehen lassen, so dass er sie zunächst bewusst und nach und nach automatisiert anwenden kann.

Um die Rechtschreibung von Schülern nachhaltig zu verbessern, reicht es nicht, einzelne Übungen ab und zu in den Unterricht einzustreuen. Mit dieser weithin üblichen Patchworkarbeit lässt sich kein grundlegendes Verständnis und keine Systematik entwickeln. Zwar wird es mit der herkömmlichen Methodik immer auch Schüler geben, die zu einer guten Rechtschreibung kommen, vor allem wenn sie häusliche Unterstützung haben, aber schwachen Rechtschreibern aus bildungsfernen Familien kann nur durch eine konsequente, systematische Arbeit geholfen werden. Das Verstehen der graphematischen Gesetzmäßigkeiten ist für alle Schüler das beste Mittel, zu einer sicheren Rechtschreibung zu kommen.

Die Interpunktion wird in diesem Band komplett ausgespart, obwohl sie eine zentrale Komponente der Orthografie des Deutschen bildet. Zum einen hätte eine auch nur halbwegs vollständige Darstellung den Rahmen dieses Lehrbuchs gesprengt, zum anderen bildet die Interpunktion einen relativ eigenständigen Bereich der Rechtschreibung, der nur wenige Berührungspunkte zu den anderen Teilgebieten hat.

Wir möchten uns bei Clemens Knobloch und Viola Oehme, aber ganz besonders bei Reinhard Rascher für ihre Unterstützung bedanken.

*Bonn / Rostock im Frühjahr 2020
Wolfgang Steinig und Karl Heinz Ramers*

1 Grundlagen

Gemeinhin herrscht die Auffassung, Orthografie sei ein schwer zu durchschauendes Konglomerat aus Regeln und Ausnahmen, mit dem man in der eigenen Schulzeit oft ungute Erfahrungen machen musste. Merkwürdig ist aber, dass zwar viele mit der Rechtschreibung hadern, weil sie ihnen zu kompliziert erscheint, aber wann immer Vorschläge gemacht werden, sie zu vereinfachen, wird vehement dagegen protestiert. Ein Vorschlag von 1954, die satzinterne Großschreibung als eine der größten Fehlerquellen abzuschaffen und im Satzinneren, wie in allen anderen Alphabetschriften, kleinzuschreiben, konnte nicht realisiert werden; der Widerstand in der Bevölkerung war zu stark. Selbst relativ geringe Änderungen zur Vereinfachung von Schreibungen, wie sie in der Rechtschreibreform von 1996 beschlossen wurden, lösten heftige Reaktionen aus und mussten teilweise wieder zurückgenommen werden. Eher konservativ geprägte Menschen scheinen sich mit den Schreibkonventionen ihrer Muttersprache zu identifizieren und kämpfen um ihren Erhalt, selbst dann, wenn sie nur schwer zu erlernen sind. Aber auch diejenigen, die der Überzeugung sind, Rechtschreibung werde in der (bürgerlichen) Öffentlichkeit viel zu ernst genommen, können sich ihrer Wertschätzung nicht entziehen.

Vor Rechtschreibfehlern ist niemand gänzlich gefeit, selbst die besten Schreiber nicht. Aber viele, nicht nur Legastheniker, sind so verunsichert, dass sie möglichst wenig schreiben, um nicht mit ihrer schlechten Rechtschreibung aufzufallen. Selbst dann, wenn man schriftlich noch so kluge Gedanken formuliert: Rechtschreibfehler entwerten einen Text. Besonders in Internetforen werden Diskutanten mit fehlerhaften Texten oft nicht ernst genommen, manchmal auch süffisant verunglimpft. Menschen mit schlechter Rechtschreibung, die ihr privates Glück auf Partnerbörsen suchen, haben geringere Erfolgchancen.

Es besteht Konsens in unserer Gesellschaft, dass man nur dann ein voll akzeptiertes Mitglied unserer Schreibkultur sein kann, wenn man korrekt schreibt. Für eine aktive Teilnahme am sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben ist eine korrekte Orthografie unabdingbar (Pabst / Zeuner 2011). Mangelhafte Rechtschreibung beeinträchtigt schulisches und berufliches Fortkommen und beschädigt das Selbstwertgefühl.

Bei der Übergangsentscheidung von der Grundschule auf weiterführende Schulen spielt die Rechtschreibung eine herausragende Rolle (Steinig et al. 2009). Mit Fehlerzahlen in Schülertexten meint man ein objektives Kriterium zu haben, um zuverlässig (zukünftige) schulische Leistungen einschätzen zu

können. Das Rechtschreibniveau, das man am Ende der Grundschulzeit erreicht hat, bleibt zwar auch in der Sekundarschule weitgehend stabil (Schneider 2008), aber das bedeutet nicht, dass die Rechtschreibleistung ein guter Prädiktor für die Leistungen in anderen Fächern ist. Dennoch wird die orthografische Kompetenz zur generellen Einschätzung schulischer Fähigkeiten genutzt.

Eine mangelhafte Rechtschreibung beeinträchtigt nicht nur den Schreiber, sondern auch den Leser, denn die Einhaltung orthografischer Regeln dient der Lesbarkeit von Texten. Lesern das Erfassen von Texten zu erleichtern sollte die stärkste Motivation sein, sich die Regelungen der Rechtschreibung anzueignen und zu verstehen.

1.1 Wie bekannt sind die Regeln?

Nahezu alle schreiben weitgehend nach Gefühl, ohne die orthografischen Regeln erklären zu können. Als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer sollte man sie jedoch kennen. Deshalb schlagen wir Ihnen gleich zu Beginn einen kleinen Test vor, damit Sie selbst einschätzen können, wie es mit Ihrer Fähigkeit bestellt ist, Schreibungen erklären zu können. Kreuzen Sie die Antwort an, die Ihnen richtig erscheint. In der Fußnote finden Sie die Auflösung.

1. Warum schreibt man *am* mit einem *m*, aber *Kamm* mit zwei *m*?
 - a) Weil man *Kamm* verlängern kann.
 - b) Weil *Kamm* großgeschrieben wird.
 - c) Weil das *a* in *Kamm* kürzer ausgesprochen wird als in *am*.
2. „Der Maler hat ein helles, kräftiges *blau* aufgetragen.“ Wird hier *blau* kleingeschrieben?
 - a) Ja, denn Farben sind Adjektive und werden immer kleingeschrieben.
 - b) Die Wortstellung verlangt, dass *blau* großgeschrieben wird.
 - c) Nein, wenn es um Malerfarben geht, schreibt man *blau* groß.
3. Warum schreibt man die Wörter *kahl*, *Rahm*, *Sahne* oder *Fahrt* mit einem *h*, aber die Wörter *Hase*, *Bad*, *Rabe* oder *Schaf* ohne ein *h*?
 - a) Die Wörter *Hase*, *Bad*, *Rabe* und *Schaf* kann man verlängern.
 - b) Die *a*-Laute in *Zahl*, *Rahm*, *Sahne* und *Fahrt* werden länger ausgesprochen.
 - c) Wenn nach einem langen *a* ein *l*, *m*, *n* oder *r* folgt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ein *h* eingefügt werden muss.

4. Warum schreibt man *Kanne* mit zwei *n*, aber *Kante* nur mit einem *n*?
 - a) Weil bei *Kante* nach dem *n* noch ein Konsonant folgt.
 - b) Das *a* in *Kanne* wird kürzer ausgesprochen als in *Kante*.
 - c) *Kanne* hat zwei *n*, um das Wort leichter trennen zu können.
5. Warum schreibt man die *Kante* mit einem *n*, *kannte* aber mit zwei *n*?
 - a) *Kante* ist ein Nomen, *kannte* ist ein Verb.
 - b) Weil das Verb von *kennen* abgeleitet wird.
 - c) Die Schreibung von *kannte* ist eine Ausnahme.
6. Warum werden Wörter wie *richtig* oder *steinig* am Ende mit *ig* geschrieben, obwohl man im Norden Deutschlands ein *ich* hört?
 - a) Wenn man am Ende ein *ich* hört, ist das eine falsche Aussprache.
 - b) Weil man ein *g* hört, wenn man diese Wörter verlängert.
 - c) Wenn man am Ende ein *ig* hört, schreibt man das Wort automatisch richtig.¹

Die kurzen korrekten Antworten deuten bei diesem kleinen Test nur an, warum Sie richtig liegen. Die umfassenderen Antworten werden Sie geben können, wenn Sie die Begründungen in ihrem systematischen Zusammenhang verstanden haben. Ziel der Arbeit mit diesem Buch ist es nämlich nicht, möglichst viele einzelne Regeln und Ausnahmen zu kennen, sondern unsere Orthografie als ein in sich logisches und überaus nützliches System zu verstehen. Aus diesem generellen Verständnis heraus werden Ihnen dann einzelne Regelungen nicht mehr willkürlich erscheinen, sondern einen Sinn bekommen, nämlich den Sinn, das Lesen zu erleichtern. Das sollte auch das Ziel Ihres Unterrichts als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer sein.

1.2 Ist die Rechtschreibung schlechter geworden?

Leider gibt es nur wenige Studien, in denen die Rechtschreibleistung über einen längeren Zeitraum untersucht wurde, um diese Frage zuverlässig zu beantworten. Eine der wenigen ist die Longitudinalstudie LOGIK (Schneider 2008), in der die Rechtschreibentwicklung von insgesamt 200 Kindern bzw. Jugendlichen vom 4. bis zum 24. Lebensjahr im Zeitraum von 20 Jahren verfolgt wurde. Anhand von Wort- und Satzdiktaten zeigte sich, dass sich die Fehlerzahlen von

1 Lösungen: 1a, 2b, 3c, 4a, 5b, 6b.

1984 bis 2004 nahezu verdoppelt haben. Von 1968 bis 1995, also in 27 Jahren, konnte anhand einer wesentlich größeren altersheterogenen Stichprobe mit dem gleichen Diktat wie in der LOGIK-Studie ebenfalls eine Verdoppelung der Fehlerzahlen festgestellt werden (Zerahn-Hartung et al. 2002).

In einer diachronen Studie zum Schreiben von Viertklässlern aus dem Ruhrgebiet wurde in einem Zeitraum von 40 Jahren anhand frei formulierter Texte aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 von insgesamt 967 Schülerinnen und Schülern ein Anstieg von 7 auf annähernd 17 orthografische Fehler je 100 Wörter beobachtet. Besonders stark war dieser Anstieg bei Kindern aus unteren sozialen Milieus (Steinig et al. 2009; Steinig/Betzel 2014). Da schulischer Erfolg stark durch eine schwache Rechtschreibleistung beeinflusst wird, wirkt sie wie eine Bildungsbarriere und behindert den sozialen Aufstieg.

Die Schulpolitik reagierte auf den sozialen Sprengstoff, der in der unterschiedlichen Beherrschung der Rechtschreibung steckt, mit einer kontinuierlichen Absenkung der Leistungsziele in den Lehrplänen. Doch die Hoffnung trog, mit verminderten Ansprüchen an die orthografische Kompetenz die sozial bedingte Schere zu schließen. Das Gegenteil trat ein: Während im Deutschunterricht auf den Rechtschreibunterricht immer weniger Wert gelegt wurde, vergrößerten sich die Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Milieus, in denen es offenbar trotz gravierender Defizite im Unterricht gelang, das Rechtschreibniveau der Kinder durch häusliche Unterstützung auf einem einigermaßen akzeptablen Niveau zu halten.

Nach einer IQB-Studie von 2016 hat sich der Abwärtstrend in Bezug auf Rechtschreibleistungen in den letzten Jahren fortgesetzt. Seit der Vorgängerstudie 2011 haben sich die Werte bei Viertklässlern weiterhin verschlechtert. Während 2011 noch zwei Drittel der Schüler den Regelstandard erreichten, sind es 2016 im Bundesdurchschnitt nur noch 53,9 Prozent. 22,1 Prozent erreichen nicht einmal den Mindeststandard (Stanat et al. 2017).

Es gibt mehrere Gründe für diesen Abwärtstrend, der in den 1970er Jahren begann. Die Neuorientierung der Deutschdidaktik an kommunikativ wirkenden Sprachhandlungen in sozial relevanten Textsorten führte dazu, dass formale Merkmale von Sprache wie die Rechtschreibung oder die Handschrift ein geringeres Gewicht bekamen. In den 1980er Jahren wurden Pädagogik und Didaktik zudem von konstruktivistischen Vorstellungen beeinflusst, so dass man annahm, individuelle kognitive Konstruktionsprozesse seien für den Erwerb der Rechtschreibung zentral. Orthografie wurde im Anfangsunterricht zum Lesen und Schreiben nicht mehr als ein Lerngegenstand gesehen, der

erklärt, intensiv geübt und mit Diktaten überprüft werden muss, sondern als ein innerer, weitgehend selbstgesteuerter Entwicklungsprozess, der bei jedem Kind über mehrere Stufen anders verläuft und den Lehrkräfte nur individuell begleiten und fördern müssten. Da eine derartige individuelle Unterstützung in Klassen mit etwa zwanzig Kindern kaum gelingen kann, kam es zu gravierenden Fehlentwicklungen, insbesondere bei Kindern aus bildungsfernen Familien, deren Eltern die orthografischen Defizite nicht kompensieren konnten.

Auch veränderte Rahmenbedingungen, wie ein geringerer Anteil des Deutschunterrichts in der Stundentafel, weniger (systematischer) Rechtschreibunterricht innerhalb des Deutschunterrichts und geringere Anforderungen in den Lehrplänen führten zu einer geringer werdenden Rechtschreibkompetenz (Steinig 2017: 214 f.).

Digitale Medien könnten ebenfalls einen negativen Einfluss auf normgerechtes Schreiben haben. Einerseits wird zwar heute über das Internet mehr geschrieben als jemals zuvor, aber andererseits wird beim elektronischen Schreiben im privaten Verkehr wenig auf die Rechtschreibung geachtet. Entweder man vertraut der Korrekturfunktion seines Schreibprogramms oder aber die Schreibnormen sind einem gleichgültig, da die rasch geschriebenen Texte als flüchtige Botschaften gemeint sind, die bald wieder vergehen. Warum sollte man sich deshalb um die Rechtschreibung scheren?

Schließlich wird auch noch vermutet, dass die Rechtschreibreform zu mehr Rechtschreibfehlern geführt haben könnte. Doch einen unmittelbaren Einfluss aufgrund von veränderten Schreibungen muss man wohl ausschließen, da es nur zu relativ wenigen Veränderungen kam. Die Reform führte aber auch nicht zu der von der Kommission erhofften Minderung der Fehlerzahlen, die sie mit den Vereinfachungen von Regeln und dem Ausmerzen von Ausnahmen intendierte. Vermutlich trug der über 15 Jahre dauernde quälende Prozess von 1996 bis 2011, in dem Regelungen verändert und teilweise auch alternative Schreibungen erlaubt wurden, zu einer Verunsicherung in der Bevölkerung bei. Vor allem Lehrkräfte waren häufiger verunsichert, wie sie etwas schreiben bzw. unterrichten sollten, was dazu führen konnte, dass sie ihren Rechtschreibunterricht weniger konsequent betrieben.

Die gelegentlich geäußerte Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler heute weniger lesen als früher und deshalb die Rechtschreibung schlechter geworden sei, ist abwegig, da Lesen und Rechtschreiben in keinem direkten Bezug zueinander stehen. Wer viel liest, kann dennoch ein schlechter Rechtschreiber sein, und gute Rechtschreiber müssen nicht unbedingt viel lesen.

Eine Trendumkehr in der Rechtschreibkompetenz ist nur zu erreichen, wenn sich der Unterricht in der Orthografie deutlich verbessert, insbesondere in den ersten Schuljahren, denn hier wird das Fundament für ihre Entwicklung gelegt. Wenn Kinder im Anfangsunterricht keinen Zugang zu den grundlegenden Prinzipien unserer Rechtschreibung bekommen, wird es schwer sein, diesen Mangel später auszugleichen. Denn die orthografischen Kompetenzen bleiben über die gesamte Schulzeit und darüber hinaus überaus stabil (Schneider 2008).

Wenn man den sozial stigmatisierenden Effekt der Rechtschreibung vermindern möchte, sollte man nicht die Leistungsziele verringern, sondern – ganz im Gegenteil – diesem Arbeitsbereich im Deutschunterricht wieder eine höhere Geltung verschaffen: Nicht nur durch einen höheren Stundenanteil und anspruchsvollere Ziele in den Lehrplänen, sondern auch durch eine verbesserte Didaktik und Methodik, die vor allem Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Milieus helfen, ihre Rechtschreibkompetenz zu steigern.

Ein höheres Niveau unseres Rechtschreibunterrichts lässt sich durch eine Veränderung von übenden zu erklärenden Anteilen erreichen. In einer empirischen Studie von Hofmann (2015) hat sich nämlich gezeigt, dass in einem Unterricht, in dem viel geübt, aber wenig erklärt wird, der Anteil schwacher Rechtschreiber wesentlich höher ist als in einem Unterricht, der stärker auf Erklärungen setzt. Schülerinnen und Schüler wollen offenbar verstehen, warum sie auf eine bestimmte Weise Wörter schreiben müssen. Blindes Üben, ohne den Sinn und Zweck der Übungen zu erkennen, verstärkt nur den Eindruck, dass die Rechtschreibung auf Regeln beruht, die man nicht durchschauen kann. Diesen Eindruck darf ein guter Rechtschreibunterricht nicht entstehen lassen. Die Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf zu erfahren, wie das System Rechtschreibung funktioniert. Und zwar von Anfang an!

Wenn Kinder die Rechtschreibung von Anfang an als ein sinnvoll strukturiertes System kennenlernen, bei dem sich die weitaus meisten Schreibungen zuverlässig erschließen lassen, auch wenn man sie zuvor noch nie geschrieben hat, dann ist die Chance groß, dass sie sich zu orthografisch kompetenten Schreibern entwickeln.

1.3 Die deutsche Schrift – eine Alphabetschrift

Die Alphabetschrift, die erstmals von den Phöniziern zwischen dem 11. und 5. Jahrhundert v. Chr. entwickelt wurde, ist eine geniale Erfindung: Eigentlich muss ein Kind nur 26 Zeichen erlernen, um jedes erdenkliche Wort im Deut-

schen schreiben zu können; für die Großschreibung kommen, als Allographen der Kleinbuchstaben, noch 26 Buchstaben hinzu. Im Chinesischen benötigt man dagegen 3000-5000 Zeichen, nur um im schriftlichen Alltag bestehen zu können. Alphabetschriften sind phonographische Schriften, da ihre Buchstaben die Phoneme einer Sprache visuell repräsentieren. Wohlgemerkt: die Phoneme, nicht die Laute! Denn die Laute einer Sprache existieren in unterschiedlichen Varianten, den sogenannten Allophonen, die aber nicht bedeutungsunterscheidend sind.

Dazu ein Beispiel: Wenn Sie einmal die Wörter *Kinn* und *Kuh* nacheinander sprechen und anschließend nur den jeweils ersten Laut artikulieren, werden Sie feststellen, dass die beiden k-Laute unterschiedlich klingen: Der k-Laut in *Kinn* ist deutlich heller als der in *Kuh*, die Zunge liegt anders im Mund und die Lippen sind anders geformt. Es handelt sich also um zwei unterschiedliche Laute, die man als Phone bezeichnet. Dieser Unterschied hängt mit den nachfolgenden Vokalen zusammen, die die Aussprache beeinflussen.² In der Schrift müssen diese phonetischen Varianten aber nicht unterschieden werden, da sie keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Das /k/, das zwischen zwei Schrägstrichen notiert wird, ist ein Phonem, in welcher lautlichen Variante auch immer. Denn wenn man es mit anderen Phonemen wie /f/, /h/, /m/, /l/, /r/ oder /t/ in der gleichen lautlichen Umgebung kontrastiert, erhält man Minimalpaare wie *Kasten*, *fasten*, *hasten*, *Masten*, *Lasten*, *rasten* oder *Tasten*. Mit einer derartigen Minimalpaaranalyse lässt sich feststellen, ob Phone eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben und deshalb als Phoneme bezeichnet werden. Meint man dagegen Phone – wie in unserem Beispiel die unterschiedlichen k-Laute in *Kinn* und *Kuh* –, setzt man sie in eckige Klammern: [k].

Grapheme hingegen, die in der Regel aus einem Buchstaben bestehen, setzt man in spitze Klammern: <k>. Grapheme können aber auch aus zwei oder drei Buchstaben bestehen wie beim <ch> oder <sch>. Für das Phonem /f/ steht im Deutschen das Graphem <sch> (*Schule*), im Türkischen ein <ş> (*şiş*), im Englischen ein <sh> (*ship*), im Ungarischen ein <s> (*sós*) und im Kroatischen ein <š> (*škola*).

Das Phonem /r/ ist ein besonders interessanter Fall, da es im deutschsprachigen Raum höchst unterschiedlich artikuliert wird. Im Bairischen wird es durch

- 2 Kinder, die noch nicht schreiben können, hören diesen Unterschied in der Regel deutlicher als kompetente Schreiber, deren Wahrnehmung durch die Kenntnis der Schreibung beeinflusst wird.

rasche Bewegungen der Zungenspitze gebildet und in der Internationalen Lautschrift mit [r] notiert, im übrigen Deutschland meist als ein stimmhafter, am Gaumenzäpfchen gebildeter Reibelaut, der als [ʀ] transkribiert wird, oder als [R], das mit dem Zäpfchen ‚gerollt‘ wird. Diese Unterschiede haben aber keinen Einfluss auf die Bedeutung von Wörtern. Ein *Rad* bleibt immer ein *Rad*, ganz gleich, wie das Phonem /r/ ausgesprochen wird.

In Norddeutschland wird das /r/ postvokalisch nach /a/ meist gar nicht realisiert, beispielsweise in *Garten*, aber dennoch schreiben auch die Norddeutschen *Garten* mit <r>, da die Schreibung keine Rücksicht auf regionale Varianten nehmen kann, sondern sich an der Standardaussprache orientiert und jedem Phonem systematisch bestimmte Grapheme zuordnet. Anstatt von einer Laut-Buchstaben-Beziehung sollte man deshalb, fachlich korrekter, von einer Phonem-Graphem-Korrespondenz sprechen.

Man möchte annehmen, dass es für Schreiber wie für Leser einer Sprache das Beste wäre, wenn immer genau einem Phonem ein Graphem entsprechen würde, so wie das weitgehend im Spanischen, Finnischen oder im Türkischen geregelt ist. Die erst 1928 neu entwickelte türkische Schrift ist tatsächlich einfach zu erlernen und problemlos zu lesen. In alten Schriftsystemen wie dem Englischen oder dem Französischen ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz hingegen kompliziert. Das englische Wort *enough* mit sechs Graphemen korrespondiert kaum mit den vier Phonemen /inaf/. Und das französische *queue* mit fünf Graphemen wird mit nur zwei Phonemen als /kö/ gesprochen. Der Grund für die schwer zu erlernende englische und französische Orthografie liegt in ihrem Alter. Schreibungen sind wesentlich konservativer als die gesprochene Sprache, die sich rascher wandelt. In der Schreibung werden ältere Lautungen konserviert. Englische Wörter wie *knob*, *knot* oder *knee* werden am Anfang immer noch mit einem <k> geschrieben, obwohl initial längst kein /k/ mehr gesprochen wird, während im Deutschen in *Knopf*, *Knoten* und *Knie* das /k/ im Mündlichen erhalten blieb.

Das deutsche Schriftsystem beruht nicht, wie das spanische, weitgehend auch das türkische, auf einer 1:1-Phonem-Graphem-Korrespondenz, aber es ist auch nicht so undurchsichtig wie das englische oder französische. Spanische und türkische Kinder können deshalb relativ problemlos mit einer Anlauttabelle das Schreiben erlernen, während englische oder französische Anlauttabellen nicht funktionieren würden. Für das Deutsche ist dieses häufig eingesetzte Hilfsmittel zum Lesen- und Schreibenlernen allenfalls für den Einstieg geeignet, um das Prinzip der Alphabetschrift zu veranschaulichen. Ein längerer Gebrauch wäre