



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

2

Schriftsprach- und
Orthographieerwerb:
Erstlesen, Erstschreiben

Christa Röber
Helena Olfert
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

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

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 2



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben

herausgegeben

von

Christa Röber / Helena Olfert



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher, 88521 Ertingen

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

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: 978-3-8340-0501-4

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 Herausgeberinnen dieses Bandes	XIV
---	-----

A Geschichte und Entwicklung (national und international)

A1 Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts <i>von Ursula Bredel / Christa Röber</i>	3
A2 Die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ als didaktische Instruktion für den Schriffterwerb <i>von Veronika Mattes</i>	11
A3 Geschichte des Lesen- und Schreibenlehrens in Deutschland von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart <i>von Christina Noack</i>	30
A4 Schriffterwerb in der Türkei (und türkischer Schriftspracherwerb in Deutschland) <i>von Astrid Menz / Christoph Schroeder</i>	55
A5 Schriftsprachanfang in Schulen im russischen Sprachraum <i>von Natascha Sergienko</i>	69
A6 Schriffterwerb in Frankreich <i>von Constanze Weth</i>	86
A7 Schriftspracherwerb in angloamerikanischen Ländern <i>von Eduard Haueis</i>	99

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

- B1 Laute und Buchstaben – zu den phonographischen Grundlagen
des Schrifterwerbs
von *Utz Maas* 113
- B2 Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang
Anmerkungen zu dem Konstrukt „Phonologische Bewusstheit“
von *Claudia Müller* 140
- B3 Rechtschreiben durch Rechtlesen
Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb
von *Christa Röber* 163
- B4 Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am
Schulanfang
von *Ulrich Mehlem* 227

C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele

- C1 Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik
der Orthographie deutscher Wörter
von *Ursula Bredel* 255
- C2 Die Leistungen mehrsprachiger Kinder beim Erwerb der
deutschen Schriftsprache
von *Yazgül Şimşek* 280

D Methoden und Medieneinsatz

- D1 Möglichkeiten und Grenzen des Freien Schreibens für den
Rechtschreiberwerb
von *Johanna Fay* 309

E Erfolgskontrollen / Leistungsmessung

- E 1 Standardisierte Testverfahren zur Messung von Lese- und
Rechtschreibfertigkeiten
von *Christoph Mischo / Stefan Wahl* 327
- E 2 Die Alphabetschrift
Prinzipien der Verschriftung – Schrifterwerb – Erfolgskontrollen
von *Klaus J. Kohler* 347
- E 3 Leistungsbeobachtung unter Berücksichtigung der Entwicklung
der analytischen Fähigkeiten der Kinder
von *Tobias Thelen / Andrea Kiso* 365

F Exemplarische Unterrichtsmodelle

- F 1 Sprachliche Förderung im Kindergarten als systematische
Hinführung vorschulischer Kinder an die sprachlichen
Bedingungen der Schule
von *Claudia Müller* 383

- Register** 402

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 Bildungspolitiker.

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, Pädagogische Hochschule Freiburg
Helena 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 Köln
- 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. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena

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!

Zur Fertigstellung aller Bände des Handbuches DTP

Das Erscheinen des vorliegenden Bandes DTP 2 bildet den Abschluss des oben beschriebenen, im Jahre 2005 gestarteten Großprojekts, das seinen Niederschlag in insgesamt elf Bänden eines umfassenden Handbuches zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts gefunden hat. Die lange Entstehungszeit – mehrere Bände sind inzwischen in zweiter, überarbeiteter Auflage erschienen – ist bei den vielen Einzelbeiträgen und Autoren nicht verwunderlich, da aus ganz verschiedenen Gründen immer wieder Beiträge mit erheblicher Verzögerung oder gar nicht geliefert werden. Soll die inhaltliche Breite, die von einem Handbuch zu erwarten ist, erreicht werden, wird man als Herausgeber nur sehr ungern auf etwas verzichten, das in der Planung seinen Stellenwert hat. Qualität sollte bei dem ganzen Vorhaben immer Vorrang vor dem Einhalten von Terminen haben.

Ich hoffe, dass sich diese Einstellung im Ergebnis ausgezahlt hat und dass das Handbuch nicht nur eine Bestandsaufnahme der Deutschdidaktik zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellt, sondern darüber hinaus ihre Entwicklung in den letzten Jahren widerspiegelt.

Stampe, im April 2015

Winfried Ulrich

Vorwort der Herausgeberinnen des Bandes

Im Zentrum der vorliegenden Beiträge steht die Frage, wie es dem Unterricht am Schulbeginn gelingt, bei den Kindern mit dem Lesen- und Schreibenlernen schriftsprachliches Wissen aufzubauen. Das Wissen muss sie befähigen, geschriebene Sprache von Beginn an als eine andere, systematisch aufgebaute Sprache wahrzunehmen, deren Gestaltung sich nur begrenzt am Gesprochenen orientiert, deren Erwerb daher eines neuen Lernens bedarf. Da dieses Wissen ein abstraktes, kognitiv zu erwerbendes Wissen ist, für dessen Aneignung die sprachlichen Ressourcen vorschulischer Kinder am Schriftanfang nicht ausreichen, erfordert das Lernen, wenn es in einem zeitlichen Rahmen stattfinden soll, eine intensive Unterrichtung. Deren Ziel besteht darin, den Kindern deklaratives Wissen über den Aufbau der geschriebenen Sprache zu vermitteln, das die Voraussetzung für kontrollierte prozedurale Abläufe und den Aufbau von meta-kognitivem Wissen schafft.

Die Vermittlung von deklarativem Wissen wie z. B. Wissen über die Unterschiede von Silben stellt für die Didaktik des Schrifterwerbs seit langem eine neue Aufgabe dar. Die derzeit verbreiteten Anforderungen an die Kinder, schon früh „frei“ zu schreiben, präsentiert ihnen die Schrift als eine Abbildung gesprochener Sprache. Diese implizite Instruktion spiegelt sich auch in der Modellierung von Wortschreibungen, bei der Buchstaben als Repräsentanten von Lauten, Wörter entsprechend lediglich als Buchstabenketten dargestellt werden. Lesenlernen sei daher eine lautierende Synthese, Schreibenlernen eine lautorientierte Analyse. Diese sprachanalytische und konzeptionelle Wahrnehmung des Geschriebenen steht seit über 20 Jahren zur Debatte. Sie bedarf weiterhin – das zeigen die neueren Lehrwerke für den Schriftanfang sehr deutlich – einer eingehenden Diskussion. Die Auswirkungen dieser Wahrnehmung von Sprache, Schrift und den Erwerbsprozessen betreffen nicht nur konzeptionelle, sondern auch diagnostische Fragen, deren Beantwortung derzeit mithilfe eines psychologischen Entwicklungsmodells als Reifungsmodell vorgenommen wird. Dieses sowie die diagnostischen und konzeptionellen Verfahren, die ihm folgen, stehen hier ebenfalls zur Debatte.

Die Texte des vorliegenden Bandes sind somit als ein Beitrag zu der aktuellen Diskussion des Schrifterwerbs zu sehen, die in den 1990er Jahren begann und durch die internationalen Leistungsvergleichstudien PISA und IGLU seit 2001 eine massive Dringlichkeit erfahren hat. Der erste Bereich des Bandes beleuchtet zunächst diachron die Entwicklung der Modellierung des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Didaktikgeschichte bis in die Gegenwart unter der Frage-

stellung, wie sich die Annahme einer „Lauttreue“ der Schrift des Deutschen, die die vorherrschenden didaktischen Modelle dominiert, entwickeln konnte.

Den Auftakt des Bandes bildet der Beitrag von Ursula Bredel und Christa Röber. Die Autorinnen stellen darin die in der Deutschdidaktik gegenwärtig vorherrschenden Annahmen über den Zusammenhang von Laut und Buchstabe im Deutschen im Spiegel der großen Leistungsvergleichsstudien dar und skizzieren eine Alternative zu diesen Modellen.

Der Beitrag von Veronika Mattes wendet sich der fachwissenschaftlichen Seite dieses Aspektes zu und beschreibt die Entwicklung der Maxime „Schreib, wie du sprichst“ aus geschichtlicher Perspektive. Mattes schließt ihre Ausführungen mit einem Ausblick auf aktuelle Forschungen der Schriftlinguistik, die die deutsche Orthographie als regelhaftes System begreift und so zu einem Umdenken in der Betrachtungsweise des Schriftspracherwerbs durch Berücksichtigung des vorschriftlichen Wissens von Kindern am Schulanfang anregt.

Christina Noack beschreibt in ihrem Beitrag den Wechsel der verschiedenen didaktischen Ansätze, die immer dann entstanden, wenn seit Mitte des 16. Jahrhunderts die Beobachtung von Defiziten der Schüler mit Defiziten des Unterrichts in Verbindung gebracht wurde. Noack beendet ihre Chronologie mit einer Darstellung der reformpädagogischen Wende der 1970er/1980er Jahre, deren Resultate seit 20 Jahren kritisch resümiert werden.

Die Betrachtung der aktuellen Entwicklungen in anderen Ländern lässt erkennen, dass die Kontrolle tradierter didaktischer Konzepte derzeit auch dort stattfindet. So stellen Astrid Menz und Christoph Schroeder nach einer eingehenden Beschreibung des türkischen Schriftsystems ältere und neuere Verfahren der Schriftvermittlung in der Türkei vor. Den Abschluss ihres Beitrags bildet ein Ausblick auf den Erwerb der türkischen Schriftsprache in Deutschland.

Auch Natascha Sergienko stellt in ihrem Beitrag zunächst kontrastiv das phonologische Inventar sowie die orthographischen Konventionen des Russischen dar. Anschließend beschreibt Sergienko anhand von ausgewählten Lehrmitteln aus dem russischen Sprachraum die dort verwendeten Verfahren der Schriftvermittlung.

Der Beitrag von Constanze Weth widmet sich dem Schriftspracherwerb in Frankreich. Weth beschreibt, ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung der Sprachpolitik in Frankreich, typologische Merkmale der französischen Schriftsprache sowie deren Umsetzung in der Orthographie. Sie schließt ihren Beitrag mit einem Ausblick auf eine aktuelle Diskussion um die Struktur der französischen Orthographie, die in Frankreich derzeit in der Rechtschreibdidaktik geführt wird und den Blick stärker auf die Lernerstrategien lenkt.

Eduard Haueis stellt die aktuelle Diskussion in angloamerikanischen Ländern dar, die die Aufgaben einer stark an der Morphologie orientierten Orthographie-didaktik zeigt. Haueis beschreibt dabei diese Diskussion als eine intensive Selbstreflexion des Faches, die zentrale Theorien vor allem des Lesenlernens, die bisher als Konsens galten, zur Debatte stellt.

Dass Frankreich, England, Russland und die Türkei ausgewählt wurden, ist doppelt begründet: Zum einen kann der Vergleich zeigen, dass seit mehr als einem Jahrzehnt in allen vier Ländern der Unterricht zum Schriffterwerb einer Kontrolle unterworfen wird, die von einer stärkeren Berücksichtigung orthographischer Anteile in den didaktischen Konzepten bestimmt ist. Als zweites kann der Vergleich zwischen den Ländern zeigen, dass eine Übertragung didaktischer Entscheidungen von einer Sprache auf eine andere, auch wenn sie wie Deutsch, Englisch, Französisch typologisch ähnlich sind, problematisch ist, weil die Orthographien sprachabhängig unterschiedliche Entwicklungen genommen haben. Russisch und Türkisch wurden ausgewählt, um zwei Sprachen vorzustellen, die typologisch wenig Ähnlichkeit mit dem Deutschen haben. Sie bieten zugleich einen Einblick in die Strukturen von Sprachen, die die Erstsprache großer Gruppen von Schülerinnen und Schülern in deutschen Schulen darstellt.

Grundlegende konzeptionelle Überlegungen enthalten die Aufsätze von Utz Maas, Claudia Müller, Ursula Bredel, Christa Röber und Ulrich Mehlem. Ihnen gemeinsam ist die Betonung der Funktion, die die erste systematische Begegnung mit Sprache durch die Aufgaben des Schriffterwerbs für das gesamte sprachliche Lernen hat – auch im mehrsprachigen Kontext. Didaktische Darbietungen müssen immer zukunftsweisend sein, wenn sie entsprechend dem Bildungsauftrag der Institutionen Erwartungen an die Kinder antizipieren und ihre Ressourcen aus dem Wissen um die Ziele, die zu erreichen sind, diagnostizieren. Diese lerntheoretische Prämisse, die auch für Konzepte zur sprachlichen Arbeit vor dem Schulbeginn, während der ersten Schuljahre und in den Folgejahren gilt, stellt in all diesen Artikeln den Hintergrund sowohl für die Auseinandersetzung als auch für die Formulierung von Alternativen dar.

Utz Maas beschreibt die Aufgaben des Schriffterwerbs sprachwissenschaftlich, indem er sie einem umfassenden Konzept sprachlichen Lernens mit dem Ziel, die Teilhabe an der Schriftkultur zu ermöglichen, einordnet. Er verbindet es mit Belegen einer generellen Lernfähigkeit der Kinder und ordnet die Aufgaben des Spracherwerbs in diesen umfassenden Rahmen ein.

Der erste Beitrag von Claudia Müller betrachtet sprachtheoretisch die Arbeit mit vorschulischen Kindern. Müller beschreibt darin eingehend ihr bereits vorschulisch erworbenes sprachliches Wissen insbesondere unter dem viel diskutierten

Aspekt einer „phonologischen Bewusstheit“, wobei sie stark auf allgemeine Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zurückgreift.

Christa Röber stellt einleitend durch empirische Belege einen Zusammenhang zwischen der Abhängigkeit des so genannten weiterführenden sprachlichen Lernens und dem metasprachlichen Lernen, das bereits am Schriftanfang stattfindet, dar. Der Entwurf für ein alternatives Konzept zum Lesen- und Schreibenlernen, mit dem sie schließt, orientiert sich an dem Konzept Ickelsamers, der im Rahmen einer Progression zeigt, wie Schriftwissen von Anfang an als ein kausal zu erwerbendes Wissen unterrichtlich dargestellt werden kann.

Der Beitrag von Ulrich Mehlem schließt sich daran an. Er stellt die Leistungen von mehrsprachigen Kindern unter dem Aspekt ihrer sprachanalytischen Fähigkeiten und ihres metalinguistischen Wissens heraus. Mehlem beleuchtet dabei insbesondere die Bedeutung der Schriftlichkeit sowie des sozio-kulturellen Rahmens für diese Kompetenzbereiche und ihre Erforschung.

Ursula Bredel nimmt die Kritik an den derzeitigen didaktischen Modellen, die auf der Annahme einer „Lauttreue“ beruhen, auf und stellt ihnen ein prosodisch bestimmtes, einstufiges Modell gegenüber. Sie zeigt anschließend drei Varianten dieses Modells, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Yazgül Şimşek stellt in ihrem Beitrag vergleichend den Erwerb phonologischer Strukturen bei ein- und mehrsprachigen Kindern vor und referiert Forschungsergebnisse zur Rolle der Erstsprache bei dem Erwerb der deutschen Schriftsprache. Sie beschreibt anschließend Erfordernisse eines Unterrichts, der mit dem Erwerb der deutschen Schrift zugleich Wissen über das Deutsche vermitteln kann und muss.

Der Beitrag von Johanna Fay gibt der Methode des „freien Schreibens“ als Form des Experimentierens mit Sprache einen Platz in den Arbeiten mit den Kindern am Schriftanfang. Fay verweist sowohl auf die Möglichkeiten als auch auf die Grenzen der Methode, die entstehen, wenn noch nicht ausreichend Wissen als Voraussetzung für das Experimentieren erworben werden konnte.

Der nächste Abschnitt wendet sich diagnostischen Fragen zu. Alle drei Beiträge lassen erkennen, dass sie sich ohne eine Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache, wie es von der Linguistik erforscht wird, nicht adäquat beantworten lassen.

Christoph Mischo und Stefan Wahl analysieren in ihrem Beitrag elf Tests zum Schrifterwerb aus der psychologischen Perspektive. Sie haben kritisch deren Objektivität, Reliabilität und Validität unter Berücksichtigung linguistischer Kriterien überprüft. Der Beitrag endet mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Kooperation von Sprachwissenschaft und Psychologie für eine zukünftige

Testentwicklung unter Verwendung objektiver Instrumentarien zur Beschreibung individueller Leistungen.

Klaus J. Kohler beschreibt zunächst die Aufgaben der Kinder beim Spracherwerb aus phonetischer Perspektive als Analyse kinästhetischer Produktionen und bestätigt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Silbe. In einem zweiten Schritt betrachtet er die Orthographie einer Alphabetschrift als Zeichensystem, das den Kindern ermöglicht, ihre Artikulationserfahrungen zu abstrahieren. Diese Darstellungen bilden die Prämissen für seine Analyse diagnostischer Tests zum Schriffterwerb, an deren Aussagekraft er zweifelt.

Tobias Thelen und Andrea Kiso analysieren die Hamburger Schreibprobe, einen in Schulen häufig benutzten diagnostischen Test, und weisen auf dessen Validitätsprobleme hin. In Abgrenzung zu ihm entwickeln sie ein eigenes Modell zur Überprüfung schriftsprachlicher Leistungen im Unterricht, das die Diagnose des sich allmählich entwickelnden Schriftwissens der Kinder als einen Ausbau ihres grammatischen Wissens ermöglicht.

Den Abschluss des Bandes bildet ein zweiter Beitrag von Claudia Müller. Darin beschreibt sie, wie eine sprachliche Förderung bereits im Kindergarten praktisch umgesetzt werden kann. Müller evaluiert kritisch mehrere Sprachförderprogramme, bevor sie ein ausgewähltes Sprachförderkonzept ausführlich vorstellt.

Wie es in thematischen Sammelbänden die Regel ist, sind auch hier Wiederholungen anzutreffen. Sie lassen sich als argumentative Bestätigung der Notwendigkeit, den Schriffterwerb aus unterschiedlichen Perspektiven sehen zu müssen, interpretieren. Es ist die Hoffnung der Herausgeberinnen, dass der Band die Diskussion des Unterrichts zum Schriffterwerb, einem aufgrund seiner Relevanz für schulisches Lernen und somit für die Wege der Bildungskarrieren entscheidenden Teil schulischer Bildung, weiterhin anregen kann.

Christa Röber und Helena Olfert

Freiburg und Osnabrück im April 2015

A

Geschichte und Entwicklung
(national und international)

URSULA BREDEL / CHRISTA RÖBER

A 1 Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts¹

1 Die Lese- und 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. Deutsches 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 neun 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, 61 f.). Die Industrie- und Handelskammer klagt entsprechend über nicht ausbildungsfähige Jugendliche; wesentliche Probleme lokalisieren sie insbesondere im Fehlen der basalen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben.

¹ Das Lesen- und Schreibenlernen als Schriftsprach- und Orthographieerwerb zu bezeichnen, ist bisher in der deutschen Didaktik weitgehend ungebräuchlich. Wie wir in dem folgenden Text ausführen, beruht die Konzeption einer Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens als Schriftsprach- und Orthographieerwerb auf einer Modellierung der Orthographie des Deutschen, die seit einigen Jahrzehnten eine theoriegeleitete und empirisch abgesicherte Neuformulierung darstellt und deren systematischen Erwerb erst ermöglicht. Die Bezeichnung „Schriftspracherwerb“ weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kinder durch ihre Begegnung mit der Schrift ein neues sprachliches Register erlernen, das in einem mehr oder weniger starken Kontrast zu ihrer familiär erworbenen Sprache steht und damit eine schulisch entscheidende Erweiterung ihres sprachlichen Wissens bedeutet: Die Markierungen der Orthographie repräsentieren diese „zweite“ Sprache systematisch – der Orthographieerwerb ermöglicht/erleichtert daher den Erwerb der Schriftsprache als Registererweiterung. Der überwiegende Teil der Beiträge dieses Bandes belegt die Notwendigkeit und Berechtigung dieser Erweiterung bisheriger didaktischer Positionen aus unterschiedlichen Perspektiven.

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 hat.

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-Buchstabenbeziehungen aufzubauen. Die Fehler, die die Kinder beim Schreiben von Wörtern oder Sätzen machen (z. B. fehlende Wortzwischen-

räume, unzulänglicher Gebrauch der orthographischen Markierungen), müssen daher toleriert werden, weil nach dieser Instruktion empirisch nachweislich 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 nächsten Schritt, beginnend mit dem zweiten, verstärkt dann ab dem dritten Schuljahr wird die Produktion orthographischer Schreibungen erwartet. Mit der Fehlertoleranz ist es nun vorbei. Jedoch fehlt auch hier 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 Unterrichts 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, der zufolge 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 erfuhren und 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 memorisiert 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. Wie die Linguistik in den vergangenen Jahrzehnten herausgearbeitet hat, basiert die Orthographie auf einem Regelsystem, das für Leser Markierungen bereitstellt, die phonologische, morphologische und grammatische Merkmale der Sprache symbolisieren. Demnach bedeutet also 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>, <miss> 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 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 diese 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. Vielmehr geschieht dies durch die produktive Ausnutzung von bereits erworbenem Wissen, das sie entsprechend den von ihrer sozialen Umgebung gestellten Aufgaben 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 die Aneignung der Schrift. Ein Unterricht, der sich dem Ausbau dieses Lern- bzw. Erwerbsmodells 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 1934/1991), 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 – unterrichtlich 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 hauptsächlich 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 systema-

tischen 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 um die Herleitung des benannten „Strategiewechsels“ von der „alphabetischen“ zur „orthographischen“ Schreibweise ginge, lauten die Titel von DTP 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 nachschulische) 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 gesprochensprachlich 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 ebenfalls 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/Lanjes, 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) (Letzter Zugriff 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: V&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

Wygotski, Lew: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer, 5. Auflage 1934/1991

VERONIKA MATTES

A 2 Die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ als didaktische Instruktion für den Schriffterwerb¹

1 Einleitung

Trotz des Wissens um die vielen „Unregelmäßigkeiten“ in der deutschen Orthographie und der zahlreichen empirischen Belege, die nachweisen, dass Kinder nicht automatisch orthographisch schreiben, wenn sie ein Wort „deutlich“, d. h. langsam und gedehnt aussprechen (vgl. Bredel, C 1; Maas, B 1 und Röber, B 3), empfehlen nahezu alle Handbücher für den Schreibunterricht das „deutliche Aussprechen“ und sehen darin die vorrangige Bedingung für das richtige Schreiben. Diese Instruktion für Lehrer basiert auf der Annahme, die Buchstaben seien schlicht von den einzelnen Lauten abhängig. Dieses weit verbreitete Missverständnis führt im Unterricht zu unnatürlichen Artikulationen, die, wie vielfach belegt ist, den Kindern keine Erleichterung sind, sondern sie eher verunsichern (vgl. ebd.). Da die Orthographie weder exakt der Aussprache der Standardsprache und noch weniger der anderer Varietäten entspricht, müssen die Schülerinnen und Schüler mit dieser Methode also, noch bevor sie schreiben können, lernen so zu sprechen, wie sie anschließend schreiben sollen (vgl. Stetter 1994, 690). Während den ersten Orthographietheoretikern diese Zirkularität durchaus bewusst war und entsprechend Didaktiker wie Ickelsamer schon im 16. Jahrhundert eine Schriftsprachlehre erarbeiteten, die auf der Systematik der Schreibung als Repräsentation grammatischer Strukturen basierte, ist dieser Zugang heute in den Schulen noch immer kaum vorzufinden (vgl. Maas, B 1). Kompetenten Schreibern fällt die Abweichung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache häufig nicht mehr auf, weil sie mit der Funktion der Schrift, nämlich der Herstellung einer mehr oder weniger abstrakten Repräsentation von Gesprochenem vertraut sind. Ihnen ist nicht bewusst, dass sie nicht schreiben, was sie sprechen und hören, sondern dass sie aufgrund ihres Schriftwissens glauben, so zu sprechen und zu hören, wie sie schreiben.

Die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ ist für die didaktische Beschreibung des Lautung-Schrift-Verhältnisses seit jeher ein europäisches Ideal gewesen (vgl. Coulmas 2008). Der Versuch, die Fundierung der Schrift im Gesprochenen zu suchen, spielt von Beginn der Schreibungen in den Nationalsprachen, also seit

¹ Dieser Aufsatz ist die überarbeitete Fassung einer älteren Version, in die zahlreiche Diskussionen mit den Herausgeberinnen des Bandes eingeflossen sind.

dem 16. Jahrhundert, für die Herausbildung der Orthographie eine entscheidende Rolle. Sie hat ihre Verwurzelung in dem Anspruch, dass die „Schrift nicht für die Gelehrten, sondern für das ganze Volk“ da sei, wie Konrad Duden am vorläufigen Ende einer jahrhundertelangen Debatte um eine optimale Orthographie erklärte (Duden 1872, 9). Diesen Anspruch zu erfüllen, erfordere „nichts weiter von der Schrift, als daß sie genau, und daß sie leicht zu handhaben sei“ (ebd., 9). Die Annahme, dass Genauigkeit und leichte Handhabung durch eine möglichst große „Lauttreue“, bei der Laute als Korrelate zu Buchstaben interpretiert werden, erreicht werden könne, beruht aber, wie die Geschichte zeigt, auf einer unzulänglichen Orthographietheorie, teilweise in Folge von unzureichendem schrifthistorischen Wissen. Von den Anfängen der Forderung nach einer „lautgetreuen“ Rechtschreibung bis heute war und ist eben diese Anlass zu kontroversen Diskussionen – in Bezug auf eine Orthographietheorie, auf den Schulunterricht und, damit verbunden, auf rechtschreib-reformerische Bestrebungen. Dieses ist im Folgenden darzustellen. Besonders beleuchtet werden soll, welche sprachtheoretische Basis die Anweisung „Schreib, wie du sprichst“ hat und mit welchen (Miss-)Verständnissen und Widersprüchen sie behaftet ist. Der Kern folgenden Textes ist ein historischer Überblick über die wichtigsten Entwicklungsstadien der deutschen Orthographie im Hinblick auf die Rolle dieser didaktischen Maxime, nach der die Kinder dazu angehalten wurden und werden zu schreiben, wie sie sprechen.

In welcher Weise Schrift und Sprache aufeinander bezogen sind, kann, je nach Schriftsystem, sehr unterschiedlich sein. Die sprachlichen Zeichen beziehen sich entweder direkt auf die Bedeutungsebene der Sprache (in logographischen Schriften wie dem Chinesischen) oder primär auf Lautliches, unabhängig von der Bedeutung (in phonographischen Schriften wie den Alphabetschriften, vgl. Dürscheid 2002). Während in der linguistischen Diskussion von den Dependenztheoretikern die Abhängigkeit der Schrift von der Sprache als eine lineare Zeichen-Laut-Beziehung interpretiert wird, werden andererseits von den Vertretern der Autonomiehypothese die schriftliche und die mündliche Modalität der Sprache als weitgehend unabhängig voneinander gesehen.

Historisch und ontogenetisch betrachtet ist das Schreiben dem Sprechen zwar nachgeordnet, dennoch nimmt auch umgekehrt die Schrift Einfluss auf die Produktion und Perzeption der gesprochenen Sprache (Downing et al. 1992; Maas 2003 und B 1; Mattes 2002; 2005; u. v. m.). So sind das Entstehen und das Erlernen einer „Standardsprache“, also der variantenübergreifenden Form einer Sprache, üblicherweise an den Umgang mit geschriebener Sprache gekoppelt. Dies gilt für alle Ebenen der Sprache, von der lautlichen bzw. graphemischen über die

morphologische und syntaktische bis zur stilistischen² (zum Zusammenhang von graphemischer und phonemischer Ebene in der Orthographie s. Maas, B 1).

2 „Schreib, wie du sprichst“ in der deutschen Orthographietheorie

2.1 Der Mythos

Die Annahme, dass die Schrift idealerweise ein getreues Abbild der gesprochenen Sprache darzustellen hätte, zieht sich seit dem Ende des 16. Jahrhunderts durch die Geschichte. In der Betrachtung der Entwicklung der deutschen Orthographie zeigt sich jedoch die Fragwürdigkeit sowohl der Maxime selbst, als auch des Umgangs mit ihr. Die Regelungen der deutschen Orthographie sind Kompromisse, in die zahlreiche Überlegungen Eingang gefunden haben. Neben dem phonematischen fanden auch das morphologische und lexikalische Prinzip Berücksichtigung (im Detail s. Munske 1997, 7–30).

In den Anfängen der Verschriftung des Deutschen wurde in der jeweiligen Mundart geschrieben, wobei die Verwendung der Buchstaben den Schreibern selbst überlassen war. Dies stellte kein Problem dar, solange die (geringe) Verbreitung von Texten nur im regionalen Bereich stattfand. Erst mit der Erfindung des Buchdrucks und der damit verbundenen schnellen und weiten Verbreitung von geschriebenen Texten entstand das Bedürfnis nach Vereinheitlichung des Gebrauchs der graphischen Zeichen. So entwickelte sich im 16. Jahrhundert eine orthographische Praxis, die sich bewährt und heute immer noch Bestand hat. Orthographie wird heute als Umsetzung von normativen, kulturell bewahrten Vorgaben verstanden. Die Schriftgeschichte zeigt jedoch, dass orthographische Reformen in der Regel vielmehr festhalten, was sich zuvor in der Praxis in Folge des Sprachwandels schon etabliert oder zumindest angekündigt hat (vgl. Maas 2010, 15 ff.). Gerade die ersten Normierungsversuche im 16. und 17. Jahrhundert spiegeln die Analyse der vorgefundenen Schreibungen, wie sie sich ohne konzeptionelle Steuerung bis zum 16. Jahrhundert in selbstregulierender Weise herausgebildet und bewährt hatten.

2.2 Die Entwicklung bis zum 16. Jahrhundert: Von individuellen Schreibungen zu regionalen Konventionen

Im Mittelalter stand keine einheitliche Schriftsprache im Deutschen zur Verfügung. Geschrieben wurde fast ausschließlich lateinisch und fast ausschließlich von Mönchen, in erster Linie für geistliche Zwecke. Wenn in den klösterlichen Schreibstuben lateinische Texte ins Deutsche übersetzt oder gelegentlich eigene

² Hier wird in der weiteren Folge ausschließlich auf die lautliche/graphemische Ebene Bezug genommen.

Texte in deutscher Sprache verfasst wurden, geschah das in der jeweiligen regionalen Varietät (also zum Beispiel in Rheinfränkisch, Alemannisch, Bairisch usw.). Dazu stand den Schreibern nur das lateinische Alphabet zur Verfügung. Eine derartige Verschriftlichung von bis dahin nur mündlich tradierten Sprachen erfordert zunächst „eine Assimilation der zu schreibenden Ausdrücke“ (Stetter 1994, 690) an die betreffende Ausgangsschriftsprache, im mittelalterlichen Europa also an das Mittellateinische.³ Die Schreiber standen vor der Herausforderung, deutsche Texte zunächst einmal „latinisiert“ (also entsprechend der phonologischen und grammatischen Kategorien des Lateinischen) zu analysieren, um sie schreiben zu können. Verbindliche Richtlinien gab es dabei nicht, was eine große Variationsbreite bei der Umsetzung zur Folge hatte. Da sich das Lateinische phonologisch vom Deutschen in einigen wesentlichen Aspekten unterscheidet, mussten für das Schreiben deutscher Texte spezifische orthographische Muster gefunden werden.⁴ Otfried von Weißenburg (Mönch und Gelehrter im 9. Jahrhundert) kommentierte diesen Prozess in Bezug auf die Vokalschreibung: „[...] bisweilen fordert sie [Anm.: seine fränkische Muttersprache], wie mir scheint, drei u – die ersten zwei meines Erachtens konsonantisch lautend, während das dritte u den Vokalklang beibehält –, bisweilen konnte ich weder den Vokal a noch ein e, noch ein i und auch nicht ein u vorsehen: in solchen Fällen schien es mir richtig, y einzusetzen. Aber auch gegen diesen Buchstaben sträubt sich diese Sprache manchmal [...]“ (Weißenburg um 870, übers. Vollmann-Profe 1987, Zeile 66 bis 70). Besondere Probleme bereiteten vor allem die Differenz in den Silbenreimen im Deutschen (z. B. *beten* [be:tən] vs. *betten* [betən]), die es im Lateinischen nicht gab. Die Schreiber behalfen sich mit Doppelschreibungen und Diakritika, wenn eine Markierung notwendig war. Sie entschieden sich (wie von Weißenburg) in diesen Fällen zunächst individuell. Allmählich kristallisierten sich jedoch überregionale Schreibkonventionen heraus. Als wichtigste Maßgabe für die Markierungen in der Schreibung wurde eine möglichst genaue Kodierung phonologischer Gegebenheiten erachtet, wie es bereits Notker von St. Gallen (um 1000) versuchte (vgl. Dürscheid 2002, 185; Scheuringer 1996, 15; vor allem Maas 2010).

³ Der gleiche Prozess ist bis heute immer dort zu beobachten, wo ausschließlich oral tradierte Sprachen verschriftet werden, wie das häufig z. B. durch Missionare geschah und geschieht. Die verwendeten Buchstaben und Graphem-Phonem-Korrespondenzen orientieren sich eher an der Schriftsprache des Schreibers als an der lautlichen Beschaffenheit der jeweiligen Sprache (z. B. Spanisch in Mexiko, Niederländisch auf Indonesien, Französisch in Polynesien).

⁴ Auf der segmentalen Ebene beispielsweise für Vokale wie /ø/, /y/ oder die Halbvokale /j/ und /w/, oder die unterschiedlich artikulierten Konsonanten wie /s/ und /z/, die es im Lateinischen nicht gab und wofür demnach kein Graphem zur Verfügung stand. Auf der prosodischen Ebene u. a. für die Betonungsdifferenzen der Silben und für die Anschlussvarianten der Reime.

2.3 Das 16. Jahrhundert: Das Bedürfnis nach Regeln

Seit den frühen Humanisten wurden vor allem im romanischen Sprachraum radikale phonographische Reformprogramme vorgeschlagen (vgl. Maas 1986, 264). Von Antonio de Nebrija (1444–1522, spanischer Humanist und Philologe, Professor für Grammatik) stammt die Forderung „tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escrivimos“⁵ (Nebrija 1492 [1980], 116) zu einem Zeitpunkt, zu dem Schrift noch kein allgemein verbreitetes Gut war und es noch keine Normen in Bezug auf Schreibweisen gab (vgl. Müller 1990, 16). Verantwortlich für die Manifestation dieser Maxime im 16. Jahrhundert war die Erfindung des Buchdrucks, mit dem eine bis dahin nicht gekannte Verbreitung von Schrift möglich wurde. Es lag im ökonomischen Interesse der Buchdrucker, möglichst gut lesbare Bücher produzieren zu können. Dementsprechend interessiert waren sie an einer leserfreundlichen einheitlichen Orthographie (vgl. Maas 2010, 12). So entstanden die ersten Grammatiken, in denen der Gedanke vorherrschte, dass es Aufgabe der Schrift sei, ein Abbild der Strukturen der gesprochenen Sprache zu geben, wie es das erste orthographische Werk für den Schulunterricht, der „Schryfftspiegel“ eines anonymen Verfassers von 1527 in Köln (Scheuringer 1996, 25) und Fabian Frangks „Orthographia“ von 1531 belegen (Frangk war ein schlesischer Erzieher und mit der Organisation des Schulwesens beauftragt).

Ein weiterer Grund für die Normierungsbemühungen war, dass die schriftliche Kultur von nun an nicht mehr nur den wenigen „literatti“ vorbehalten war, sondern auch für die bürgerliche Gesellschaft zugänglich wurde. Allen sollte durch entsprechende Instruktionen der Umgang mit Schrift ermöglicht werden können. Maas spricht in diesem Zusammenhang von der „Demotisierung“ der Schriftsprache (s. Maas 1992; 2010).

Als im 15./16. Jahrhundert durch die Verbreitung der Schriftkultur auch außerhalb der klösterlichen Schreibstuben und der Universitäten die Diskussion um die richtige Schreibweise relevant wurde, erhielten die Texte Luthers einen besonderen Einfluss auf die Schreibungen des Deutschen. Sie machten 1520 40% aller gedruckten Texte aus (Scheuringer 1996, 18). Die Lutherbibel (1534) kann daher nicht nur in Bezug auf die Rechtschreibung als „Bildungsfaktor ersten Ranges“ (Erben 1989, 12) bezeichnet werden, sie war es vor allem für die Herausbildung einer varietätenunabhängigen Schriftsprache, einer sogenannten „Ausgleichssprache“. Diese orientierte sich in erster Linie am Meißnischen, dem kulturellen Zentrum, und dem Bairischen der kaiserlichen Kanzlei in Wien, dem politischen Zentrum der Zeit (Scheuringer 1996, 17f.). Bei Luther finden

⁵ „Wir müssen schreiben, wie wir sprechen, und sprechen, wie wir schreiben“ (V.M.).

sich bereits Kennzeichnungen der Vokallänge durch ⟨h⟩ oder ⟨e⟩ (z. B. ⟨yhm⟩, ⟨viel⟩) und der Vokalkürze durch folgenden Doppelkonsonantenbuchstaben (z. B. ⟨Gott⟩) (vgl. Scheuringer 1996, 19). Weil man aber an einer möglichst im Gesprochenen fundierten Schrift interessiert war, musste das Ziel einer Standardisierung angesichts dialektaler Differenzen scheitern. So lassen sich die zahlreichen Optimierungsbemühungen in den folgenden Jahrhunderten verstehen.

Hinsichtlich der didaktischen Umsetzung in den Anfängen des Lese- und Schreibunterrichts in Deutschland war Valentin Ickelsamer (ca. 1500–1547) prägend. Der Schulmeister aus Rothenburg ob der Tauber ist der erste Verfasser einer deutschen Grammatik („Teütsche Grammatica“, 1534), die als orthographisches Regelwerk zu verstehen ist (vgl. Scheuringer 1996, 27). Als einem „Pionier der Volksalphabetisierung“ (vgl. Maas 2003, 723) war es sein Bestreben, ein Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe es jedem möglich sein sollte, „von jm selbs“ Lesen und Schreiben zu lernen. Bemerkenswert ist, dass bei Ickelsamer, im Gegensatz zu den späteren Fibeln und Unterrichtsmethoden bis heute, nicht isolierte Laute am Anfang des Lernens stehen, sondern diese als Ergebnis einer systematischen Analyse des Gesprochenen eingeführt werden. Er sah ganz in der Tradition der lateinischen Grammatiker, auf die er sich berief, die Aufgabe der Schrift darin, möglichst genau die Strukturen der gesprochenen Sprache zu präsentieren. Nicht im Sinne einer Eins-zu-eins-Entsprechung von Laut und Buchstabe, sondern einer systematischen Wiedergabe von phonologischen, morphologischen und prosodischen Strukturen: „so ist dises lesen nichts anders/ daß die Buchstaben nennẽ/ und dise noten oder zai-chen des A be cces/ haissen darüb auch buch staben/ das sich die lesen lernenden daran/ wie an stäbe oder stecken/ halten/ Die buchstaben aber recht nennẽ und kennen/ das ist etwas subtiles“ (Ickelsamer 1534, Av). Er lieferte eine präzise Beschreibung der phonologischen Struktur des Deutschen und analysierte Laute als Segmente in Abhängigkeit von den silbischen Strukturen: „Volgen diese silben [...] / dienen dazu/ das mā die stumbẽ vorn lautbuchstaben ym lesen/ nicht sonderlich/ oder für sich selber allein nennen/ sondern auff die nachfolgende lautbuchstaben ziehen und rencken mus also“ (Ickelsamer 1527, A8r). „Ein vnterschiedliche vñ untherteilte lesung der wörter ynn yhre silben ist den anhebenden lesern auch seer dienstlich“ (Ickelsamer 1527, B2r).⁶ Im Gegensatz zu vielen anderen Grammatikern stellte Ickelsamer heraus, dass eine genaue Beobachtung der gesprochenen Sprache allein niemals zum richtigen Schreiben führen kann. Unter Berufung auf Quintilian räumte er auch dem „Schreibgebrauch“

⁶ Ickelsamer lieferte genaue Beobachtungen der Silbenschnittstrukturen des Deutschen und ihrer Umsetzung in der Schreibung (Maas 2010, 17). Deren große Bedeutung für die Didaktik wurde aber bis ins 20. Jahrhundert ignoriert. In Röbers Lese- und Schreibdidaktik wird den Silbenstrukturen wieder die nötige Beachtung geschenkt, vgl. Röber-Siekmeier/Spiekermann 2000; Röber 2009.

seine Berechtigung ein: „Quint: leret auch das zeiten die Orthographia sollichem gewontem brauch raum geb vñ weiche/Und das man schreiben und reden soll/wie es nach gemainem brauch lautet“ (Ickelsamer 1534, Di).⁷

Die Didaktik des frühen 16. Jahrhunderts zielte darauf ab, Lerner zu einem selbstständigen Umgang mit Schrift auszubilden. Jedoch kam es durch die Reformation gegen Ende des Jahrhunderts zum Bruch mit dieser Tradition. Volksschulen sollten von nun an in erster Linie als Erziehungsanstalten dienen, pädagogische Zielsetzungen dominierten die sachbezogenen Analysen als Grundlage für einen effektiven Wissensaufbau (vgl. Maas 2010, 23 ff.).

2.4 Die Entwicklung im 17. Jahrhundert: Die Suche nach einheitlicher Sprache und Schrift

Mehr als die Jahrhunderte zuvor war das 17. Jahrhundert geprägt von der Frage, welches Deutsch das richtige, und damit das zu schreibende sei. Mit ihr waren die Suche nach orthographischen Regularitäten und deren theoretische Begründung eng verknüpft. Dabei gab es zwei dominierende Bestrebungen: einerseits die Bevorzugung des Obersächsisch-Meißnischen als gutes, schönes Deutsch⁸, u. a. vertreten durch den Lehrer und Grammatiker Christian Gueintz (1592–1650; „Deutscher Sprachlehre Entwurf“, 1641), andererseits die Idee eines „Ausgleichs“, also der künstlichen Erzeugung einer Hochsprache mit Elementen aus verschiedenen Regionalvarietäten. Wichtigster Vertreter dieser Richtung war der Dichter und Gelehrte Justus Georg Schottel (1612–1676; „Teutsche Sprachkunst“, 1641). In seiner „Ausführliche[n] Arbeit von der Teutschen HauptSprache“ (1663) lehnte er zwar die Orientierung der Schreibweise am Gesprochenen ab, da sie aufgrund der vielen Varietäten des Deutschen nicht umsetzbar sei, erachtete sie aber dennoch aus didaktischen Gründen als Ideal. Aufgrund dieser Idealisierung blieb Schottel in seinen Arbeiten sehr widersprüchlich und musste letztlich der Beschreibung der „Gewohnheit“ der Schreibweise unter Verzicht auf eine grammatische Systematisierung den Vorrang einräumen (vgl. Müller 1990, 30): „Gleich wie die Wörter so wir wollen aussprechen/Abbildungen sind unserer Gedanken/also ist die Schreibung nichts anders/als ein Abbild der

⁷ Quintilian (35–96 n. Chr., römischer Rhetoriklehrer) in seinem berühmten Rhetorikwerk „De institutione oratoria [Ausbildung des Redners]“: „[...] ego, nisi quod consuetudo optinuerit, **sic scribendum** quidque iudico, **quomodo sonat**. Hic enim est usus litteratum, ut custodiant voces et velut depositum reddant legentibus. [Denn das ist der Zweck der Buchstaben, die Laute zu bewahren und den Lesenden wie zur Aufbewahrung anvertrautes Gut wieder zurückzugeben.]“ (Quintilian 95 n. Chr., I, 7, 31; übers. v. Rahn 1988, 115, Hervorhebung im Original).

⁸ Der Grund, warum eine bestimmte Varietät in solchen Fragen favorisiert wird, hat nichts mit sprachimmanenten, sondern mit sozialen Eigenschaften der Sprecher (also Macht, Prestige, etc.) zu tun. Das Obersächsisch-Meißnische war die Sprache des intellektuellen und kulturellen Zentrums Deutschlands, daher auch die Sprache, in der bereits viele wichtige Texte verfasst worden waren.

Wörter/und wan alle Wörter durchgehends bey jedwedem Teutschen ein gleiches Abbild/eine gleiche Ausrede oder gleichen Ausspruch hetten/so würde auch durchgehends die Rechtschreibung gleich seyn/weil aber unsere Teutsche Muttersprache auf so mancherley Art ausgesprochen wird/und in so viele Mundarten getheilet ist/daß nach der gantz ungewissen Ausrede keine rechte durchgehende Rechtschreibung wird können aufgebracht werden/als muß der gute angenommene Gebrauch/und die Grundrichtigkeit der Sprache den besten Einraht geben“ (Schottel 1663, 187).

Die Hauptthemen der Diskussion im 17. Jahrhundert waren also sowohl der Streit um die Etablierung einer Hochsprache als auch um die Gewichtung der Grundlagen, die für die Schreibung gelten sollten, nämlich Phonologie, Etymologie und Schriftgebrauch. Heinrich Caninius (1562–1610) trat 1604 in seiner „Orthographia Germanica“ für das etymologische Prinzip als Grundlage für die Schreibung ein: „Ex Etymologia seu derivatione/das ist/wen man erforschet/wo das wörtlein herkömmt/...“ „Das ist/Woher man wissen könne/wie diß oder Jenes wörtlein recht zu buchstaben sey“ (zit. nach Scheuringer 1996, 36).⁹ Johann Rudolf Sattler, als Vertreter der Schrifttradition, des „Usus“, formulierte 1607 in der „Teutsche[n] Orthographe und Phraseology“, man möge „guten bewehrten Authoren vnd Scribenten nachfolgen/vnd ein oder das ander wort/darumb man (wie gehört) keine gewisse Regul hat/auff die weiß/wie solche sie geschrieben haben/schreiben müsse“ (zit. nach Scheuringer 1996, 37).

Die Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die von denjenigen aufrecht erhalten wurde, die *eine* regionale Variante zum allgemein gültigen Deutsch erheben wollten, wurde von jenen, die eine ausgleichende Hochsprache favorisierten, durch die Anweisung „Schreib, wie du sprichst, und sprich richtiges Hochdeutsch“ erweitert. So allen voran Schottel (s. o.). Trotzdem forderte er zugleich neben einer didaktisch motivierten „Vereinfachung“ der Schreibung (d. h. das Weglassen von „überflüssigen“ Buchstaben, z. B. des <e> beim <ie>) die Anwendung des morphologischen Prinzips zur Bedeutungsunterscheidung.

2.5 Die Entwicklung im 18. Jahrhundert: Die Standardisierung der neuhochdeutschen Schriftsprache

Obwohl auch im 18. Jahrhundert die Inkongruenz von gesprochener und geschriebener Sprache Anlass zu Diskussionen und Kontroversen war, setzte sich bei den einflussreichen Grammatikern des Jahrhunderts (Freyer, Gottsched, Klopstock, Adelung, Brockes) das „phonetische Prinzip“ für ihre Modellierung

⁹ Auch bei Ickelsamer fanden sich schon Hinweise auf etymologische Schreibungen, z. B. „Die erst/Wer den verstand ains worts/dasselb recht zuschreiben/habe(n) will/der mercke auf die bedeutung und Composition des selben worts [...] und diese Regel gehöret zu den wörtern“ (Ickelsamer 1534, Cvii).

gen einer Orthographie auf der Basis des schriftlich Vorgefundenen, des „Usus“, durch Hieronymus Freyer (1675–1747; deutscher Pädagoge und Historiker) benannte in seinen „Anweisungen zur Teutschen Orthographie“ (1722), der einflussreichsten Abhandlung über das Deutsche in dieser Zeit, als sprachliche Grundlagen der Schrift „Pronuntiation, Derivation, Analogie und Usus scribendi“. Die mündliche Basis der Orthographie war für ihn wieder das Meißnische, u. a. weil es eine „reine, deutliche und anmuthige Aussprache“ habe (Freyer 1722, in Garbe 1978, 3). Wie schon Schottel im 17. Jahrhundert forderte auch Freyer das Weglassen von „überflüssigen“ Buchstaben. Damit meinte er solche, denen keine Laute in einem Eins-zu-eins-Verhältnis zuzuordnen sind: „[...] daß im schreiben kein Buchstab auszulassen sey, der im reden mitgehöret wird. [...] daß im schreiben kein Buchstab hinzu zu thun sey, der im reden nicht mitgehöret wird [...]“ (Freyer 1722, in Garbe 1978, 4).

Auch im 18. Jahrhundert blieb die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ trotz ihrer Widersprüchlichkeiten maßgebend für den Lese- und Schreibunterricht. So manifestierte sich aufgrund dieser Maxime trotz der intensiven Ausbreitung der Schrift die Nachordnung des Geschriebenen gegenüber dem Gesprochenen, die noch heute in der Didaktik anzutreffen ist. Die erste Hauptregel in Freyers Regelwerk (1722) lautet entsprechend: „Bey der Teutschen Orthographie ist vor allen Dingen auf die **Pronuntiation** als die eigentliche Regel und Richtschnur zu sehen, und von derselben ohne gültige Ursach niemals abzuweichen“ (Freyer 1722, in Garbe 1978, 1, Hervorhebung im Original). Allerdings beschrieb Freyer auch, wesentlich genauer als seine Vorgänger, die Rolle anderer Grundlagen der Orthographie – Analogie, Etymologie und Schreibgebrauch – wiederum ohne auf die offensichtliche Widersprüchlichkeit zwischen diesen Faktoren und der geforderten Maxime „Schreib, wie du sprichst“ einzugehen.

Wie schon früher, so spielte auch in der Diskussion des 18. Jahrhunderts ebenso die Umkehrung der Maxime eine wichtige Rolle. Barthold Heinrich Brockes (1680–1747; Hamburger Dichter, Mitbegründer der „Teutsch-übenden-Gesellschaft“) formulierte als erster explizit die Forderung, die Schrift als Maßstab für die Aussprache zu nehmen: „Man muß sprechen/wie man schreibt“ (in Weichmann 1721, 8). Er gilt damit als Vorläufer des einflussreichen Gottscheds (1700–1766; deutscher Schriftsteller und Grammatiker), bei dem es entsprechend vor allem um die Wahl der „besten“ Mundart ging. „Man darf also eben so wenig *Jabe*,/als *Kabe* [für *Gabe*] [...] schreiben: obgleich einige schlechte Mundarten so sprechen möchten. Vielmehr sollen diese, ihre böse Aussprache, nach der Schrift einzurichten suchen“ (Gottsched 1762, 71). Sein Hauptansinnen war die Pflege der deutschen Sprache, und zwar einer vereinheitlichten Sprache, deren Grundlage weiterhin das Obersächsisch-Meißnische sein sollte („Grundlegung

einer deutschen Sprachkunst“ (1749). Dies war für ihn die Sprache der Gebildeten und Einflussreichen – die „Mundart des größten Hofes in der Mitte des Landes“ (Gottsched 1762, 401), also die geeignetste Variante, um zur hochdeutschen Norm gemacht zu werden, und es war nicht zuletzt die Sprache, die er selbst verwendete.¹⁰ Seine Suche nach einer gemeinsamen „Mustersprache“ als Grundlage für die Rechtschreibung war unweigerlich mit seinem Versuch nach einer phonographischen Modellierung der Orthographie verbunden: „[...] die Schrift ist ja in ihrem Ursprunge dazu erfunden worden, die Töne des Mundes abzubilden und sichtbar zu machen“ (Gottsched 1749, 45). Nicht nur sei die Orthographie abzuleiten von der Aussprache, auch umgekehrt bewahre sie wiederum die „gute“ Aussprache (s. Gottsched 1762, 87). Seine didaktische Regel lautete also: „Schreibe, wie du sprichst!“, die zu spezifizieren war als „Sprich so, wie die meisten Gebildeten in Meißen (und nicht wie das gemeine Volk)“ sprechen (vgl. Penzl 1977, 63). Wie schon zuvor Schottel oder Freyer störte auch Gottsched sich weder an der unzureichenden Systematik seiner phonographischen Regeln, noch an deren Einschränkungen aufgrund von Etymologie, Morphologie und Schriftgebrauch als weitere Grundlagen der Rechtschreibung. Er wurde allerdings vielfach für seine Position sowie für seine Widersprüchlichkeit kritisiert.¹¹ Ein Teil der Reformen, die Gottsched zugeschrieben wurden, hatte sich allerdings schon vorher entwickelt (z. B. die Abschaffung der Schreibung von Doppelkonsonanten nach anderen Konsonanten oder die Normierung des „Dehnungs-h“s) und wurden von ihm lediglich als Regeln formuliert (vgl. Jakob 1999, 5). Obwohl Gottsched lange Zeit als die große Autorität Deutschlands in Bezug auf die Darstellung sprachlicher Strukturen des Deutschen galt, konnte sich sein orthographisches Konzept letztlich nicht durchsetzen.¹² Allerdings verhalf Kaiserin Maria Theresia, deren großes Anliegen es war, im ganzen Kaiserreich eine einheitliche Sprache durchzusetzen, seiner „Sprachkunst“ als Grundlage der Hochsprache zu großer Geltung.

Anders als Gottsched trat Friedrich Gottlieb Klopstock (1724–1803; deutscher Dichter und Grammatiker) für eine konsequente Rechtschreibreform gemäß einer Eins-zu-Eins-Übereinstimmung von Laut und Buchstabe ein. So formulierte er in seinem Werk „Ueber die deutsche Rechtschreibung“, 1778: „Kein

¹⁰ Gottscheds elitäre Einstellung in Bezug auf die Festsetzung einer deutschen Normsprache als Fundierung einer einheitlichen Orthographie stand damit im Gegensatz zu Adelung (und später zu Raumer und Duden, die einen wesentlich pragmatischeren Ansatz verfolgten, s. u.).

¹¹ Bemerkenswert ist dabei, dass sich unter seinen Kritikern auch seine Ehefrau Luise Adelgunde Victorie fand, die auf die Ungereimtheiten in den Ausführungen ihres Mannes sehr konkret einging: „Das Ende dieses § scheint mir dem Anfange desselben ins Gesicht zu widersprechen. [...]“ (abgedruckt in Gottsched 1762, 726).

¹² Gottsched ist vor allem für die Großschreibung der Substantive verantwortlich, die sich trotz großer Gegnerschaft und regelmäßig wiederkehrenden Bemühungen von Befürwortern der Abschaffung (als Prominentester wohl Jacob Grimm (s. u.) im 19. Jahrhundert) bis heute gehalten hat.

Laut darf mer als Ein Zeichen; und kein Zeichen mer als Einen Laut haben“ (Klopstock 1778, in Garbe 1978, 28). Diese Forderung, die einer phonetischen Transkription gleichkäme und die Einführung neuer Schriftzeichen erfordern würde, verwarf er allerdings wieder, um nicht zu sehr von der Schreibkonvention abzuweichen, wie auch fast alle anderen Verfechter des „phonetischen Prinzips“ schon vor ihm (vgl. Müller 1990, 44). Letztlich spielte bei allen Grammatikern der Schreibgebrauch die wichtigste normative Rolle. Die viel bemühten „Prinzipien“ wurden nur zu dessen Beschreibung herangezogen und konnten daher keine umfassende Systematik begründen (vgl. Neri 1989, 84 f.).

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts hatte sich in Deutschland also ohne staatliche Einflussnahme bereits eine konventionelle Schreibweise entwickelt, die der heutigen Regelung weitgehend entspricht. Der Versuch der Vereinheitlichung der Schreibungen durch Regelwerke ergab, wie dargestellt, hauptsächlich die Darstellung bereits etablierter Schreibweisen, wobei aber der Mythos der „Lauttreue“ weiter erhalten blieb. Dabei wurde die Haltbarkeit des Anspruchs einer „Lauttreue“ als Grundlage der Orthographie durchaus als Illusion erkannt. Sogar Johann Christoph Adelung (1732–1806; deutscher Germanist), prominentester Verfechter des phonetischen Prinzips, erkannte als höchste Autorität den „Usus“ trotz dessen Abweichungen von der geforderten Lauttreue an. „Der Schreibgebrauch ist ein Theil des Sprachgebrauches im weitesten Verstande, und hat mit demselben einerley Rechte, weil sie beyde nur eine und eben dieselbe Absicht haben, die leichte und allgemeine Verständlichkeit“ (Adelung 1781, 587). Adels „Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie, nebst einem kleinen Wörterbuche für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung“ von 1788 gilt als wichtigstes orthographisches Lehrwerk des 18. Jahrhunderts und wurde allgemein als verbindlich angesehen. Prominentester Benutzer war wohl Johann Wolfgang von Goethe, der durch seine Autorität und Reichweite zur Verbreitung der Adelsregeln beitrug (vgl. Dürscheid 2002, 186). Er folgte ihnen in seinen Schriftstücken und wies seine Verleger an, dies ebenfalls zu tun¹³ (vgl. Scheuringer 1996, 53). Wie bereits die Reformer und Grammatiker vor ihm, so unterlag auch Adelung der Vermischung von Konzepten und von orthographischen Realitäten, die wieder zur Zirkularität der Maximen „Schreib, wie du sprichst“ und „Sprich, wie du schreibst“ führten. Dabei vertrat auch er die Überzeugung, es existiere eine „richtige“ Mundart (nämlich, wie schon bei anderen vor ihm, die der Gebildeten im Obersächsisch-Meißnerischen)¹⁴, hielt

¹³ „Im Ganzen ist die Absicht, der Adelschen Rechtschreibung vollkommen zu folgen; ein sorgfältiger Korrektor wird also bei jedem zweifelhaften Fall sich nach derselben zu richten haben“ (Goethe 1787, 388).

¹⁴ „Man schreibe der besten Aussprache gemäß, so wie sie in den südlichen chursächsischen Landen, dem Vaterlande der Hochdeutschen Mundart, in den obern Classen allgemein ist“ (Adelung 1782, 78).

aber gleichzeitig am Vorrang der Schreibkonvention fest. Seine Kompromisse bestimmen bis heute einen Teil der orthographischen Theorien: „Adelung entwickelt auf dem Rücken seiner Vorgänger eine phonographische Theorie des Schreibens, die gewissermaßen das Urbild aller Verwirrungen auf diesem Gebiet bis heute abgibt“ (Maas 1985, 20).

2.6 Die Entwicklung im 19. Jahrhundert: Der Widerstreit zwischen „Phonetikern“ und „Historikern“ und der „amtliche“ Kompromiss

Im 19. Jahrhundert ging es stärker als in den Jahrhunderten zuvor um eine **verbindliche** Regelung der Schreibung. Zur Zeit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (in den meisten Regionen im 18. und frühen 19. Jahrhundert), die diese Forderung verstärkt aufkommen ließ, gab es so etwas noch nicht (vgl. Dürscheid 2002, 186). Schulgrammatiker wie Johann Christian August Heyse (1764–1829; Pädagoge und Grammatiker) und Karl Ferdinand Becker (1775–1849; Naturwissenschaftler, Sprachforscher u. a.) führten Adelungs Ansinnen fort. Für Becker war die Orthographie die Verschriftlichung von gesprochener Sprache im Sinne Adelungs, die ihrerseits durch die Schrift zur „richtigen“ Aussprache werden konnte: „Die Aussprache hat ihr Gesetz in der gesprochenen Sprache selbst; und der gemeine Schriftgebrauch ist nicht das **Gesetz** der Aussprache, sondern nur ein Mittel, an dem man in zweifelhaften Fällen die richtige Aussprache **erkennt**“ (Becker 1843, 490, Hervorhebung im Original). Die Zirkularität dieser Ansprüche ignorierte auch er. Heyse hingegen thematisierte sie insofern, als für ihn Schreibung und Aussprache von vorneherein in einer Wechselbeziehung zueinander stehen sollten. Beide Grammatiker gaben – wie Adelung – der phonologischen Grundlage für die Orthographie oberste Priorität, akzeptierten als zweites aber auch die Etymologie der Wörter und an dritter Stelle den Schreibgebrauch (vgl. Scheuringer 1996, 59).

Im 19. Jahrhundert entstand die Linguistik als neue Wissenschaft. Auch sie wandte sich nun den Fragen der orthographischen Modellierung zu. Der Streit zwischen denjenigen, die weiterhin phonographisch argumentierten, und anderen, die eine historische Position einnahmen, wurde jetzt hier ausgetragen. Somit wurde von den historisch orientierten Sprachwissenschaftlern das bis dahin weitgehend unangefochtene, wenn auch nicht konsequent umgesetzte phonographische Prinzip zum ersten Mal ernsthaft in Frage gestellt. Ausgehend von den bekannten Fakten, dass eine rein phonologische Schreibung nicht realisierbar ist, betonten vor allem Jacob Grimm (1785–1863; Sprach- und Literaturwissenschaftler) und Karl Weinhold (1823–1901; Germanist) den Wert des etymologischen Prinzips: „Schreib wie es die geschichtliche Fortentwicklung des neu-

hochdeutschen verlangt“ (Weinhold 1852, 95). Schreibweisen mussten nach dieser Maßgabe in jedem Fall sprachgeschichtlich zu begründen sein (vgl. Dürscheid 2002, 186). Dabei entstanden neue etymologische Schreibungen, beispielsweise für den Umlaut des <a>: z. B. *Vater* – *Väter* (vorher *veter*), *alt* – *älter* (vorher *elter*) (vgl. Eisenberg 1983, 56). Grimm diskutierte eingehend die Adelsungen Prinzipien, kritisierte diese und strebte eine vom regional so variabel Gesprochenen unabhängige Orthographie an, die ein in sich geschlossenes System darstellen sollte. Für Grimm war der ideale Sprachzustand, an dem sich die Schreibung orientieren sollte, das Mittelhochdeutsche; alle sprachlichen Entwicklungen danach stellten für ihn Etappen des Sprachverfalls dar. Damit nahm er im öffentlichen Diskurs die Gegenposition zu Heyse und Becker ein. 1822 veröffentlichte er seine „buchstabenlehre“. Darin plädierte er neben der Substantivkleinschreibung u. a. für die Abschaffung des „Dehnungs-h“s und des „langen ie“s, wo sie nicht historisch begründet waren (vgl. Scheuringer 1996, 63). Grimm (und sein Mitstreiter Karl Weinhold) konnte sich nicht durchsetzen, denn der Ansatz war zu radikal, um genügend Anhänger zu finden. Aber auch seine Gegner, die Verfechter der konsequent phonographischen Ausrichtung, blieben weiterhin erfolglos.

Erfolg hatte stattdessen der Erlanger Germanist Rudolf von Raumer (1815–1876), der versuchte, einen Weg aus dem Dilemma der Zirkularität der Aufforderungen „Schreib, wie du sprichst!“ und „Sprich, wie du schreibst!“ zu finden. Er trat zwar für die weitgehende „Beibehaltung“ des phonographischen Prinzips ein („Über deutsche Rechtschreibung“, 1855), allerdings in einer gemäßigten und ausgleichenden Version. Sie ermöglichte „Kompromissvorschläge“ im Sinne einer Respektierung der „besten“ überkommenen und allgemein anerkannten Formen: „Wir haben eine in den meisten Punkten übereinstimmende Rechtschreibung, und an diese Rechtschreibung haben wir uns zu halten“ (Raumer 1855, 32). Er forderte im Gegensatz zu seinen gegeneinander argumentierenden Vorgängern als Kompromiss die Umsetzung eines „phonetisch-historischen Prinzips“ (Scheuringer 1996, 65), das in seiner Formulierung allerdings sehr vage bleibt: „Bring deine Schrift und deine Aussprache in Übereinstimmung“¹⁵ (Raumer 1863, 113). Die Motivation für seinen Kompromissvorschlag waren nicht sprachsystematische Überlegungen, sondern der nationale Gedanke, der das 19. Jahrhundert beherrschte: Wichtiger als eine gute orthographische Theorie sei, dass der gesamte deutsche Sprachraum einheitlich schreibe. Diese

¹⁵ „Man könnte versucht sein, in der Anweisung: „Sprich wie du schreibst“, den wesentlichsten Gegensatz zu der Regel „Schreib wie du sprichst“, zu sehen. Man würde aber irren. Beide Grundsätze sind gar nicht so schwer auf ein gemeinsames Princip zurückzuführen, welches lautet. „Bring deine Schrift und deine Aussprache in Uebereinstimmung.“ So heißt das Princip der phonetischen Schreibweise für alle Zeiträume einer Schriftsprache“ (Raumer 1863, 113).

Forderung wurde umso dringlicher vorgebracht, als 1871 das Deutsche Reich gegründet wurde. Nun trat neben die schulische und wissenschaftliche Beschäftigung mit der Rechtschreibung auch das staatliche Bemühen, die Orthographie einheitlich zu regeln, um damit ein Instrument zu schaffen, die Sprache zu vereinheitlichen. Von Raumer erhielt den Auftrag der preußischen Regierung, orthographische Regeln als Diskussionsgrundlage für die I. Orthographische Konferenz (1876 in Berlin) zu formulieren. Diese Konferenz scheiterte allerdings. Ausschlaggebend dafür war die erfolglose Diskussion um die Beibehaltung bzw. die Abschaffung des „Dehnungs-h“s zur Kennzeichnung der Vokallängen aufgrund der dialektalen Vielfalt in der Artikulation der Silbenreime (vgl. Dürscheid 2002, 187).

Konrad Duden (1829–1911; Gymnasiallehrer), Gegner der historischen Position Grimms, hatte bereits an der I. Konferenz teilgenommen und dort radikalere „lauttreue“ Reformen gefordert, als durchsetzbar waren (z. B. die Abschaffung des „Dehnungs-h“s und „langen ie“s). Einer seiner Gegner war damals Rudolf von Raumer, der bei solchen Veränderungen den Widerstand der Öffentlichkeit antizipierte (vgl. Scheuringer 1996, 76). Nach der gescheiterten Konferenz griff Duden von Raumers pragmatische Vorschläge auf und verfasste 1880 sein „Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln“. Denn Duden sah als Gymnasiallehrer den dringenden Bedarf eines verbindlichen Regelwerks. Als Praktiker vermied er weitere theoretische Auseinandersetzungen mit der Orthographiefrage und schloss sich aus pragmatischen Gründen von Raumers Position an, die, da sie Elemente aller Richtungen enthielt, die größten Chancen vermuten ließ, sich als Kompromiss durchzusetzen. Seine Hauptziele waren „Vereinfachung, Verbesserung, größere Prinzipientreue unter Beachtung des dominierenden phonetischen Prinzips“ (Scheuringer 1996, 73). Die Bevorzugung der Phonographie begründete er damit, dass die Schrift für „das ganze Volk“ sei, der Vorrang des historisch-etymologischen Prinzips hingegen die Bildungselite bevorzugen würde. Sein Wörterbuch, das er dem Regelwerk zur Absicherung der vielen, durch den Kompromiss nicht zu fassenden Schreibungen beifügen musste, enthielt zunächst 27 000 Wörter (und wurde mit jeder Auflage bis heute erweitert). In der lexikalischen Festlegung der Schreibung wendete er die neuen Regeln möglichst konsequent an; in Zweifelsfällen entschied er autonom, v. a. bei der Fremdwortschreibung (vgl. Scheuringer 1996, 82).

1901 wurde die II. Orthographische Konferenz in Berlin einberufen, bei der es zu einer Einigung kam. Sie wurde möglich, weil keinerlei theoretische Diskussion mehr geführt, sondern nur „amtliche“ Beschlüsse gefasst wurden. Damit wurde die Debatte zwischen „romantischen“ Philologen und pragmatischen Tra-