



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

5

Weiterführender Orthographieerwerb

Ursula Bredel
Tilo Reißig
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

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

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 5



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Weiterführender Orthographieerwerb

herausgegeben von

Ursula Bredel

und

Tilo Reißig

2., korrigierte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1530-3

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

Homepage: www.paedagogik.de

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

Inhaltsverzeichnis

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

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

A Geschichte und Entwicklung

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

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

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

C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele

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

D Methoden und Medieneinsatz

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

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

E Empirische Unterrichtsforschung

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

F Erfolgskontrollen / Leistungsmessung

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

G Exemplarische Unterrichtsmodelle

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

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

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

Zur Konzeption des Handbuchs DTP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg

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

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

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

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

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

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

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ursula Bredel, Tilo Reißig

A

Geschichte und Entwicklung

URSULA BREDEL / CHRISTA RÖBER

A1 Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts

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

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

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

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

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

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

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

2 Orthographietheorien im Deutschunterricht und ihre Folgen

Hinter dieser zweischrittigen Modellierung des Schriftspracherwerbs steht eine Orthographietheorie, derzufolge eine sog. lautgetreue Schreibung der Normalfall sei und damit, als „das Einfache“ eingestuft, die Basis für den Schriftspracherwerb darstelle, auf der orthographische Schreibungen als Kontrast, als „Ausnahmen“, aufzusatteln wären. Diese entsprächen einer Norm, die einem Komplex von orthographischen „Prinzipien“ geschuldet wäre. Da von den Prinzipien angenommen wird, dass sie willkürlich sind, wird zugleich davon ausgegangen, dass sie sich einem verstehenden Lernen, das auf dem Finden von Regelhaftem 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 memoriert und kopiert werden kann und muss. Diese doppelte Kodifizierung ist auch für den herkömmlichen Orthographieunterricht leitend, dessen Hauptbestandteile Merksätze (die dem Regelteil von Rechtschreibwörterbüchern nachempfunden sind) und ergänzend Grund- oder Sichtwortschätze („Merkwörter“, die als Miniaturen des Wörterbuchteils gelten können) ausmachen. Beides ist ausschließlich memorierend zu erwerben.

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

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

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

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

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

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

3 Alternative Modellbildungen für den Unterricht

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

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

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

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

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

Lage, bereits gewinnbringend an weiterführenden rechtschriftlichen Problemen zu arbeiten.

Literatur

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

A2 Zur Geschichte der deutschen Orthographie

1 Vorbemerkung

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Schriftkulturelle Randbedingungen der Orthographie

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

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

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

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

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

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

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

3 Der mehrsprachige Kontext: die lateinische Matrix der Schriftkultur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ebenso problematisch war die Sache bei den Konsonanten. Die Frikative waren unterdifferenziert: es gab kein Zeichen für den velaren Frikativ /x/ und keines für das stimmhafte Gegenstück zu /s/, also das /z/. Schließlich war die nach der Silbenposition nur allophonische Differenzierung bei {<i>:/i/>} und {<u>:/u/>} (mit einem konsonantischen Gleitlaut: [j] bzw. [w] silbeninitial, vokalisiert [i] bzw. [u] sonst) dem Deutschen nicht angemessen. Hier war allerdings früh die deutsche frikative Aussprache ([j] bzw. [v]) auch im Lateinunterricht üblich geworden, sodass diese nicht als „unlateinische“ Laute erfahren wurden. Mit der Reform des Lateinunterrichts im 15. Jh. (bei den Humanisten) wurde dafür auch eine graphische Differenzierung üblich: <j> bzw. <v>, die bis dahin nur graphische Varianten von <i> bzw. <u> gewesen waren. Ein weiteres Problem war schon im Lateinischen ein fehlendes besonderes Zeichen für den velaren Nasal [ŋ]: in älteren Schreibungen wurde er nach griechischem Modell mit <g> (bzw. <gg>) notiert („Agma“),⁴ später durch <n> (was allerdings bis heute viele dazu verleitet, diese Lautunterschiede zu ignorieren). Im Lateinischen war kein Zeichen für den Glottisverschluss [ʔ] erforderlich, da dieser dort (anders als in den germanischen Sprachen) keine funktionale Rolle spielt. Offensichtlich wurde diese Lücke aber nicht als Problem empfunden wurde (in der späteren „deutschen“ Aussprache des Lateinischen ohnehin nicht) – und so belastet sie bis heute die phonologische Analyse des Deutschen.⁵

Im Konsonantismus gab es allerdings eine zusätzliche Ressource durch die Adaptierung von griechischen Namen und Bildungswörtern im Lateinischen, insbesondere die Digraphien mit nachgesetztem <h> (das umgangssprachlich im Lateinischen weitgehend „verstummt“ war), also <ph>, <th>, <ch>. Diese wurden für die nicht-lateinischen Frikative genutzt: insbesondere <th> für [θ] bzw. [ð] (wie heute noch im Englischen), <ch> für [x]. Das griechische <z> für /z/ hat sich im Lateinischen nicht durchsetzen können – und entsprechend auch nicht in allen am Lateinischen ausgerichteten Orthographien, was ein entscheidender Grund für die endemischen Probleme bei den s-Graphien ist. Allerdings nahmen die althochdeutschen Schreiber die Graphie <z> zur Hilfe,⁶ um das durch die 2. konsonantische Lautverschiebung entstandene neue (dentale) [s̥] von dem alten [s] zu unterscheiden, das palatal artikuliert wurde [sʲ] und später mit dem neu entstandenen [ʃ] zusammenfiel. Für dieses wurde schließlich der Trigraph <sch> als Modifikation des Digraphen <ch> (für [x]) als Repräsentation gefunden. Mit der Etablierung der deutschen Schriftkultur im späten Mittelalter kam schließlich der Versuch auf, die

⁴ Z.B. <agnus> ‘Lamm’ [aɣ.nus] in Opposition zu <annus> ‘Jahr’ [an.nus]; die „buchstabierende“ Aussprache [aɣ.nus] (bzw. im deutschen Lateinunterricht [ʔak.nus] ist eine spätere Reaktion auf die Abschaffung dieser Graphie, die in anderen Fällen zur Änderung der Schreibung geführt hat: <angulus> ‘Winkel’ für <aggulus> u.ä.

⁵ Anders wäre es gewesen, wenn z.B. das Arabische als Modellschrift gedient hätte, das für diesen Laut ein eigenes Zeichen, das „Hamza“ <ء> aufweist.

⁶ In den Handbüchern meistens in Anlehnung an die ältere deutsche Schrift mit <g> wiedergegeben.

damals zunächst eher dekorativ genutzte Ligatur ⟨ß⟩ aus verschiedenen *s*-Schreibungen (⟨ſ⟩ und ⟨ſ⟩ : ⟨ß⟩ und auch ⟨ſ⟩) als spezielles Zeichen für das stimmlose [s] zu spezialisieren.

Bei den Frikativen ist besonders deutlich, dass es offensichtlich eine ästhetische Zensur bei der Suche nach Lösungen gab: diese durften nicht zu einem Schriftbild führen, das „unlateinisch“ aussah. Nur eher spielerisch finden sich in kleineren „poetischen“ Stücken, mit denen sich die Schreiber im frühen Mittelalter am Rand ihrer Manuskripte amüsierten, andere Zeichen, gelegentlich z.B. Runen, die auf eine vorlateinische (vorchristliche) Praxis verweisen. Als reguläre Schreibpraxis war dergleichen auf deutschen Boden offensichtlich nicht denkbar.⁷ Dieser ästhetische Filter überlebte als Schere im Kopf sogar die lateinische Schriftkultur: unlateinische graphische Lösungen wie z.B. das ⟨ß⟩ oder das Dehnungs-*h* (im Gegensatz etwa zur Schärfung, die im Lateinischen in der graphischen Repräsentation von Geminaten ein ästhetisches Gegenstück hat) waren und sind für viele Steine des Anstoßes ...

Das Lateinische stellte aber nicht nur das Zeicheninventar zu Verfügung: nur für es waren die schriftstrukturellen Ressourcen definiert, mit denen komplexe Texte redigiert werden konnten. Der in der Sprachgeschichtsschreibung übliche dominierende Blick auf literarische Zeugnisse kann hier irreführen: die älteren literarischen „Denkmäler“ existierten schriftlich zumeist nur als Texte, die es vorher so auch schon mündlich gegeben hatte, deren Muster den besonderen Bedingungen des Vortrags geschuldet sind (mit der metrischen Form als Gedächtnisentlastung, der auch andere stilistische Mittel dienen, wie z.B. der Parallelismus). Solche Texte reizen die schriftkulturellen Ressourcen nicht aus, die die lateinische Schriftkultur prägen. Die Verschriftung mündlicher Texte stellte nur eine relativ niedrige Hürde dar, wie es für einen großen Teil der älteren Literatur gilt: von den im frühen Mittelalter an den Rand lateinischer Manuskripte gekritzelten deutschen Versen bis zur Redaktion umfangreicher mittelhochdeutscher Epen.

⁷ Das unterscheidet generell die (vor allem west-) europäische Schriftkultur von der des östlichen Mittelmeerraums, die gerade auch unter christlichen Vorzeichen die einzelsprachlichen Besonderheiten zur Geltung brachte. In der syrischen Kirche des 4.–5. Jh. galt die Sprachenvielfalt als Gnadengeschenk Gottes, das auch mit entsprechend vielfältigen Schriften zu würdigen sei (während im Westen der Babel-Mythos darin eine Strafe sah). Ausgehend von hier entstanden genuine Neuverschriftungen in Verbindung mit den frühen Bibelübersetzungen: georgisch, armenisch u.a. – darunter auch das Gotische, für das in diesem Umfeld ebenfalls eine eigene Schrift geschaffen wurde, in einer kreativen Nutzung des griechischen Alphabets und mit Anleihen bei der Runenschrift. Obwohl die Goten später ein großes Reich im südlichen Westeuropa aufbauten, hinterließ ihre Schrift keine Spuren: als Häresie (sie hatten auch ihr Christentum aus dem Osten mitgebracht: sie waren Arianer) wurde fast alles, was sie an Schrift hinterlassen haben vernichtet (überliefert sind nur ein paar antiquarische Liebhaberstücke).

Anders war es bei komplexen reflexiven Texten, die erst durch die Nutzung der Schrift (als „externem Speicher“ für die intellektuelle Arbeit am Text) zustande kamen, mit denen implizite Zusammenhänge eines Sachverhaltes über dessen symbolische Fixierung überhaupt erst zugänglich und dann expliziert werden. In dieser Hinsicht entwickelt sich auch die lateinische Orthographie ungleichzeitig: in reflexiv genutzten schriftlichen Texten ist im frühen Mittelalter die Worttrennung und auch die grammatische Gliederung durch interpungierende Markierungen schon üblich, während nur reproduzierende Texte weiterhin ohne Wortausgliederung (in „scriptio continua“ ‘ununterbrochener Schreibung’) redigiert wurden. Daran schlossen vor allem die frühen literarischen deutschen Texte an, die bis ins hohe Mittelalter in der traditionellen „scriptio continua“ überliefert sind. Texte die ausdrücklich dafür gedacht waren, vorgesprochen zu werden (Eidesformeln, Gelöbnisse u. dgl.), haben schon früh die Wortausgliederung aus dem Lateinischen übernommen. Anders war es bei den grammatischen Ressourcen: hier mussten die des Lateinischen für das Deutsche gewissermaßen neu erfunden werden. Diese Arbeit begann im frühen Mittelalter im Horizont der Lateinschule, als in den intellektuellen Zentren (vor allem den großen Klöstern) Latein systematisch als Zweitsprache gelehrt wurde, mit einer kontrastiven Didaktik, angefangen bei der Aussprachelehre als Grundlage des elementaren (lateinischen) Orthographieunterrichts (der traditionell kontrastiv war, und bei dem auch die prosodischen Verhältnisse des Deutschen in den Blick kamen, weil es zum Unterricht gehörte, lateinische Verse zu bauen), bis hin zu den komplexen syntaktischen Verhältnissen des Periodenbaus. Niederschlag fand das in einer ausgedehnten Übersetzungstätigkeit vor allem auch anspruchsvoller theoretischer Schriften, die schon im 10. Jh. (etwa im Kloster St. Gallen) mit einer systematischen (kontrastiven) Reflexion auf die Strukturen des Deutschen verbunden sind.

Im späten Mittelalter entwickelte sich eine deutsche Schriftkultur – vor allem auch als Lesekultur.⁸ Ihre Ressourcen replizierten die der lateinischen Schriftkultur, die weiterhin dominant blieb. Jetzt wurde nicht nur gesprochenes Deutsch verschriftet, mit der Zielsetzung, die Lautform zu reproduzieren (etwa bei der Niederschrift eines Verhörs, das der Delinquent nach der Prozedur, u. U. der Folter, vorgelesen bekam, damit er es als von ihm selbst gesagt authentifizierte – hier war ein „lautgetreues“ Schreiben geradezu gefordert), jetzt wurden Texte fürs Lesen produziert, die unter anderen Anforderung stehen: bei ihnen soll der Leser ihren Sinn erschließen. Diese moderne Form der Schriftkultur, in der Lesen etwas anderes ist als Vor-

⁸ Ein wichtiger Faktor waren dabei neue Leserschichten, auf die das damals rein lateinische Schulsystem nicht zugeschnitten war, wie vor allem die Frauen. Auch wenn es sich um sozial abgeschlossene Bereiche handelt: vor allem eine städtische Kultur, (städtische) Klöster und klosterähnliche Einrichtungen. Frauen fungierten hier auch als (Ab-)Schreiberinnen der jetzt zirkulierenden Schriften. Zu den wichtigen Faktoren gehörte auch die damalige Erfindung der Brille, die ältere Menschen für das Lesen erschloss.

gelesenbekommen, bildete sich ansatzweise im späten Mittelalter heraus. In der traditionellen Schriftkultur las der Leser sich auch selbst vor – lautete das Schriftbild (das ihm u.U. in „scriptio continua“ vorlag), um darin die sprachliche Form wiederzuerkennen. Die neue Lesekultur ist „stumm“: sie greift direkt auf die wörtlich artikulierte Sinnstruktur der Texte zu. Das setzt eine andere Einrichtung Texte voraus, die nicht flächendeckend erfolgte (und eben auch nicht für alle Texte, sondern für die, die „erlesen“ werden sollen); die Entwicklung verlief phasenverschoben: Im späten Mittelalter wird eine neue Schriftkultur auch in den deutschen Texten sichtbar.

Routinierte Schreiber markierten im 13. Jh. regelmäßig einen Wortzwischenraum – mit einer grammatisch geregelten Praxis, die (anders als die prosodische Vorlesepraxis) komplexe Wortformen des Deutschen integriert und isoliert: Prä- und Suffixe ins Wort integriert und auch Inkorporationen repräsentiert. Allerdings war die Wortausgliederung noch im 16. Jh. nicht fest: Auch in der Lutherbibel werden z.B. die enklitischen Subjektspronomina nicht abgetrennt (*Wo bistu? Hastu nicht gesen ...*, *Seistu verflucht ...*). Für die Profilierung der graphischen Wörter wurde auch die damals üblich gewordene Typenmischung der verschiedenen Schriftarten zunehmend grammatisch genutzt, vor allem zur Markierung der Wortränder. Außerdem wurden phonographisch unterbestimmte Optionen als Grenzmarkierungen genutzt, etwa bei {<i, y>:/i/}, wo sich bis ins 19. Jh. die Praxis stabilisierte, <y> im rechten Wortrand zu schreiben <sey, dabey> u. dgl. Segmentierungsprobleme gab es in den Handschriften vor allem bei Buchstaben mit einschäftigen Strichfolgen (<u, n, m, t>, je nach Schriftduktus auch <e> u. a.); hier etablierten sich als Grenzmarkierungen Digraphien mit <h>, das phonographisch hier „stumm“ sein musste: <nhemem>, <thun> <jhesus>, <thal>, <rath> u. dgl. Daraus entstanden später z.T. feste Ligaturen (wie <th>, in dt. Schrift <th>). Zur Konturierung der Wortformen wurden auch graphische Geminationen am Wortrand genutzt: <hatt> für <hat>, ggf. auch mit Sonderformen bei den etablierten Ligaturen wie z.B. <ß>: <biß> für <bis> u. dgl. Schließlich löste sich die interpungierende Gliederung zunehmend von der Vorleseinstruktion und gliederte mit den „Virgeln“ (‘Schrägstrichen’ – die kleine „Virgel“ ist der Vorläufer des heutigen Kommas) komplexe grammatische (propositionale) Einheiten aus.

Seit dem 13. Jh. findet sich zunehmend auch das, was in der heutigen Orthographie die grammatische Konstantschreibung ist, die phonologisch vorhersagbare lautliche Variationen überschreibt, um die für das sinnentnehmende Lesen zentralen Stützen zu identifizieren: die konzeptuell verankerten Wortstämme. Bei den Konsonanten war das vor allem die Auslautverhärtung: <tag> statt älter <tac> wegen <tages>; im Vokalismus blockierten die fehlenden Umlautzeichen <ü>, <ö> länger die vergleichbare Praxis; diese wurden erst in solchen grammatischen Zusammenhängen üblich (worauf auch die Bezeichnung zurückgeht): <bücher> statt <bucher> – als

sich diese Praxis durchgesetzt hatte (was bis ins 15.–16. Jh. dauerte), wurde sie auch auf den a-Umlaut erweitert (‹Männer› statt ‹Menner›). Mit einer solchen grammatischen Kontrolle wurden auch die (Wort-) Grenzmarkierungen in komplexe Wortformen hineinverlagert, z. B. das finale ‹y› von ‹sey› auch in den Stamm bei anderen Formen des Verbs: ‹seyñ› u. dgl. – mit dem Nebeneffekt einer Differenzierung gegenüber dem Possessiv ‹sein›, das diese Option im Paradigma nicht hatte (diese Schreibungen waren bis ins 19. Jh. weitgehend fest).

Eine solche grammatisierte Praxis verlangte allerdings, die Schallmauer des „lautgetreuen“ Schreibens zu durchbrechen. Die Voraussetzungen dazu vermittelte der Lateinunterricht, bei dem die „Etymologie“, wie es damals hieß, also die morphologische Analyse komplexer Wortformen, grundlegend war: gewissermaßen „unter“ der phonetischen Hülle waren die semantisch interpretierbaren Invarianten aufzusuchen.⁹ Mit dem Ausbau des Deutschen zu einer Schriftsprache wurde dieser analytische Umgang mit sprachlichen Formen übernommen – im Sinne von „Strukturkopierungen“ aus den lateinischen Praktiken,¹⁰ nicht der Übernahme von anschaulich greifbaren Elementen des Lateinischen, die nur in einer Art Sprachmischung hätten einmontiert werden können (wie sie auch vorkam – aber vor allem auch mündlich, etwa in Luthers Tischgesprächen dokumentiert). Indem die im Lateinischen (im Lateinunterricht) erworbene literate Kompetenz kongenial für das Deutsche genutzt wurde, entstanden Ansätze für eine genuine Orthographie des Deutschen.

So bildete das Lateinische die Matrix der deutschen Schriftsprache, die sich allerdings noch in einem langen Prozess etablieren musste, der durch die Koexistenz unterschiedlicher Praktiken geprägt ist.¹¹ Dazu gehörte auch die grammatische Nutzung graphischer Varianten wie bei dem oben schon angesprochenen ‹ß›. Im 14./15. Jh. wird diese Graphie bei einigen Schreibern schon systematisch für die

⁹ Z. B. die Präposition *ad* 'zu' in *affero* (*ad+fero*) 'herbeitragen', *appeto* (*ad+peto*) 'nach etwas greifen', *accedo* (*ad+cedo*) 'herantreten', *aggredior* (*ad+gredior*) 'hinzutreten'; zwar haben sich in der jüngeren lateinischen Orthographie die phonographischen Schreibungen, die die Assimilationen repräsentieren, in der Regel durchgesetzt, aber die Überlieferung war hier nicht eindeutig, wo sich eben auch morphologisch konstant *adfero*, *adpeto*, *adcedo*, *adgredior* dgl. finden; bei Nasalen wird die Assimilation [n] > [ŋ] (vor [g] bzw. [k]) oder [n] > [ɲ] ohnehin in der Regel ignoriert (*ingredior* 'hineingehen' nicht etwa *iggredior* o. ä.). Diese Fragen nehmen auch in den lateinischen Grammatiken der Zeit einen entsprechend großen Raum ein – und entsprechend dann in den Grammatiken, die diese Reflexion für das Deutsche adaptieren wie z. B. Johannes Klay (*Clajus*) in seiner „*Grammatica Germanicae linguae*“ ('Grammatik der deutschen Sprache') von 1578, der dazu ein Kapitel über die Lautverwandtschaft („*de cognatione literarum*“) hat.

¹⁰ Den Begriff des *Strukturkopierens* hat der Turkologe Lars Johansson in die Sprachkontaktforschung eingeführt; s. dazu Maas (2014 a).

¹¹ Ruge (2004) hat gezeigt, wie lange dieser Prozess für die morphologische Konstanzschreibung dauerte, bei der sich unterschiedliche Bereiche überlagerten und daher phasenverschoben erfasst wurden: verschiedene grammatische Kategorien, verschiedene phonologische Ausgangsbedingungen (auch in unterschiedlicher dialektaler Ausprägung) u. dgl.

Subjunktion <daß> verwendet – im Unterschied zum pronominalen <das> beim Relativpronomen (und dem Artikel/Demonstrativ). Das ist ein instruktives Beispiel für das „Strukturkopieren“ aus dem Lateinischen: die lateinische Differenzierung von *ut* (Subjunktion): *quod* (Pronomen) lieferte gewissermaßen auf dem Weg der Rückübersetzung ($ut_L: da\beta_D = quod_L: das_D$) das Modell für eine fehlende Differenzierung im Deutschen.¹² Diejenigen, die in der lateinischen Schriftpraxis zuhause waren, brauchten ein strukturelles Äquivalent zu den syntaktischen Ressourcen des Lateinischen, wenn sie komplexe Texte auf Deutsch verfassten – sie brauchten keine lateinischen Formen. Eine Entlehnung lateinischer Formen war dazu weder nötig, noch hätte sie etwas gebracht, wenn die Strukturen im Deutschen nicht vorhanden gewesen wären.

In gewissermaßen experimentellen Formen zeichnet sich so am Ende des Mittelalters die Herausbildung einer deutschen „Orthographie“ ab. Der Durchbruch erfolgte im 16. Jh. mit dem Buchdruck für einen nationalen Markt, der diesen formalen Ausbau mit einem großräumigen Ausgleich der verschiedenen Optionen koppelte (vgl. S. 13). Dabei wurde eine leserorientierte orthographische Praxis optimiert: die Drucker konkurrierten schließlich mit den leserfreundlichsten Produkten auf dem Markt (etwa bei den neuen Bibeldrucken). Instruktiv für diesen Prozess ist die Grammatikalisierung der satzinternen Majuskel. Am Ende des Mittelalters hatte sich ein gewisser Wildwuchs der Typenmischung in vielen Handschriften abgezeichnet,¹³ dem die professionellen Schreiber gegensteuerten, s.o. zur Wortausgrenzung. Verschiedene Typen wurden zu jeder Art von Auszeichnung genutzt – mit einer Inflationierung, die bis zur Kumulation solcher Markierungen in einem Wort führen konnte. In einer Kombination von syntaktischen Filtern und prosodischen Strukturen (vor allem der der informationsstrukturellen Hervorhebung, der Fokussierung) fand sich dergleichen in erster Linie bei nominalen Formen, wobei sich semantische Felder der bevorzugten Hervorhebung abzeichneten: Eigennamen, Titel, wertende Termini u. dgl. Die Drucker zogen in diesen Wildwuchs eine systematische Schiene ein, mit der sie eine Ressource erschlossen, um die Durchgliederung komplexer Sätze symbolisch zu fixieren. Obwohl das Deutsche nicht über die morphologischen Ressourcen verfügt, die eine lateinische Periode zu entschlüsseln erlauben, versuchten sich die zeitgenössischen Intellektuellen auch im Deutschen an einem entsprechenden Periodenbau, bei dem der Leser schnell den Überblick verlieren konnte. Die Lösung der Drucker bestand auch hier wieder in einer Strukturkopie aus dem Lateinischen: der graphischen Repräsentation der Kohäsion einer komplexen nominalen Gruppe durch die Auszeichnung ihres Kerns mit einer Majuskel – und damit einer synoptischen Vorgabe zur Ausgliederung komplexer Sätze, die die vielen Nominalgruppen visuell profiliert (gegenüber dem einen Prädikat, das daher eine solche

¹² Die Indizes markieren die Forman als L = Latein, D = Deutsch.

¹³ Ähnlich wie heute manche aus Freude über die vielen Fonts in ihrem Textverarbeitungsprogramm chaotische Schriftbilder erzeugen ...

Profilierung nicht benötigt). Ein relativ einfaches Beispiel kann den Sachverhalt illustrieren (aus Luthers Vorwort zum Druck der Bibel, 1541):¹⁴

<i>der</i>	<i>selbige</i>	<i>verfluchte</i>	<i>geitz</i>	<i>hat</i>	<i>vnter</i>	<i>allen</i>	<i>andern</i>	<i>vbeln</i>	<i>so</i>
D			G	/				V	/
<Der>	selbe	verfluchte	Geiz>	hat	<<unter	allen	andern	Übeln>	, die
<i>er</i>	<i>treibt</i>	<i>sich</i>	<i>auch</i>	<i>An</i>	<i>vnsere</i>	<i>erbeit</i>	<i>gemacht</i>		
		/				E			
<er>	(be)treibt,>	sich	auch	<an	unsere	Arbeit>	gemacht,		

Jedes Wort mit einer satzinternen Majuskel projiziert links von sich einen Hof von Satelliten; die so graphisch integrierten Felder werden damit als Ergänzungen zum Prädikat (dem Kopf des Satzes) sichtbar. Dadurch wird indirekt auch eine komplexe Prädikatsstruktur (wie z. B. hier mit der Rahmenstellung) transparent.

Es ist verblüffend, in wie kurzer Zeit diese geradezu geniale Lösung sich durchsetzen konnte: erste Anfänge finden sich in den Drucken der 1520er Jahre (z. B. den ersten (Teil-) Bibeldrucken in Wittenberg) – 20 Jahre später sind die Drucke in dieser Hinsicht schon weitgehend fest.¹⁵ Zwar gibt es hier eine relativ große Variation zwischen den Druckern, z. T. auch regionale Präferenzen – aber das orthographische System der satzinternen Klein- und Großschreibung liegt in der zweiten Hälfte des 16. Jh.s fest. Es wird einer der erfolgreichen Exportschlager der deutschen Drucker, mit dem diese modellbildend für die schriftkulturelle Praxis in ganz Nord- und Westeuropa wirkten.

Mit der Grammatikalisierung der satzinternen Majuskel wurde die ältere Hervorhebungspraxis systematisiert: Die Kandidaten für eine Auszeichnung waren ja syntaktisch gesehen (in der Regel) auch Kerne nominaler Gruppen (s. o.). Allerdings überlagern sich bei dieser Grammatikalisierung zwei nicht völlig kongruente Aspekte: Einerseits die Ausgliederung nominaler Komplemente zum (verbalen) Prädikat, die u. U. komplizierte syntaktische Analysen verlangen kann, andererseits die vordergründige („oberflächenorientierte“) Durchgliederung von Sätzen. Der zweite Aspekt reagiert auf die beschränkten Ressourcen der „Sprachverarbeitung“,

¹⁴ Z. 1 zeigt die Textpassage ohne Auszeichnungen, Z. 2 die Auszeichnungen im Druck von 1545, Z. 3 die heutige orthographische Markierung mit den syntaktischen Gruppierungen (in <>).

¹⁵ Das ist eine der erstaunlichsten – und für viele auch: irritierendsten Erscheinungen der Orthographieentwicklung. Zur Tradition des Unverständnisses dieser Praxis gegenüber s. u. Eine detaillierte Untersuchung der Ausbreitung dieser Praxis in deutschsprachigen Drucken des 16.–17. Jh. findet sich bei Bergmann/Nerius (1998) – die sich allerdings der von mir hier gegebenen Deutung dieses Prozesses nicht anschließen konnten.

ist also nicht an semantische Fragen der Interpretation der Strukturen gebunden.¹⁶ Bei ihm stellen sich vor allem Fragen der Ökonomie der graphischen Auszeichnungen: Wo diese redundant erscheinen, können sie entfallen (während der erste Aspekt in dieser Hinsicht kategorial ist). Insofern waren solche Markierungen nur da erforderlich, wo für den Leser Irritationen auftreten konnten, also vor allem bei attributiv ausgebauten Nominalgruppen (die es im Übrigen in der spontan gesprochenen Sprache so gut wie nicht gibt – schon das macht deutlich, dass diese Fragen zum schriftkulturellen Ausbau der Sprache, nicht zur Abbildung aus dem Gesprochenen gehören). Für die weitere Festigung dieser Markierungen wurde dieser Aspekt dominierend: In der modernen Orthographie werden nur noch die expandierbaren Kerne einer Nominalgruppe markiert, nicht mehr ihre nicht-expandierbaren pronominalen Repräsentanten (s. das *er* in dem Relativsatz des Lutherbeispiels). Die Spannung zwischen beiden Aspekten blieb lange wirksam: Die Tendenz, auch pronominale Köpfe groß zu schreiben, nahm bis ins 19. Jh. zu; bis zu den normativen Eingriffen im letzten Drittel (s.u.) wurden die unbestimmten Pronomina wie *jemand*, *niemand*, *jedermann*, *etwas* oder *nichts* durchgängig mit Majuskel geschrieben; auch Pronominaladverbien wurden häufig so markiert (*Was war Daran zu mahlen?* notierte Goethe im Tagebuch seiner Italienischen Reise).

Mit der Etablierung einer deutschsprachigen Lesekultur im 18. Jh. hatte sich auch die Interpunktion eingespielt, die als Auszeichnung komplexer Perioden diente, die eine Reihe von Propositionen integrieren, also mit einer Abfolge von Prädikaten, finiten und infiniten Verbformen, deren Zusammenhang für den Leser verdeutlicht werden musste. Dafür konnte die Interpunktion der lateinischen Texte übernommen werden: In der Hauptsache die Abtrennung der Perioden mit einem Schlusszeichen (Punkt) und eine Binnengliederung vor allem für satzwertige Konstruktionen (die Virgel bzw. das Komma, oder auch mit einer Stärkeabstufung das Semikolon, oft auch noch das Kolon [Doppelpunkt]). Am Anfang des 19. Jh.s ist diese Praxis – auch mit ihrer Ausrichtung auf die Leseorientierung – fest, wie nicht zuletzt die zeitgenössische Ratgeber-Literatur zeigt, in der die Schreibung ausdrücklich mit der erforderlichen Hilfestellung für die Sinnentnahme des Lesers solcher (komplexen) Texte begründet wird. Strukturierend sind syntaktische Kriterien, die vor allem bei infiniten Verbformen den Unterschied begründen. Die zeitgenössische Praxis spiegelt sich in orthographischen Sachbüchern wie z.B. in W.G.E. Richters „Die Interpunktion aus allgemeinen Grundsätzen hergeleitet und durch Beispiele erläutert“ (Leipzig 1819), der syntaktisch in einen einfachen Satz integrierte Konstruktionen wie *Ich sah meinen Freund sterben* von solchen unterschei-

¹⁶ Das ist das, was in der neueren sprachwissenschaftlichen Diskussion mit dem englischen Terminus *Parsing* genannt wird (der übrigens auf den Lateinunterricht zurückgeht *pars* zu *pars oratoris* „Satzglied“). Ich verwende ihn hier gelegentlich auch.

det, bei denen Satzglieder positional ausgebaut sind und daher markiert werden müssen wie bei *Er befahl mir, zu gehen*.¹⁷

Die direkt grammatisch fundierten orthographischen Praktiken – die Textgliederung durch Interpunktion und Majuskelsetzung, sowohl satzextern wie satzintern – konnten sich gewissermaßen jenseits der großen dialektalen Differenzierung in Deutschland etablieren: Sie waren eine Frage des Erschließens literater Ressourcen, die ein Modell in der lateinischen Schriftkultur hatten. Anders war es auf den orthographischen Feldern, die eine phonographische Fundierung haben: Hier waren die Barrieren sehr viel größer, dauerte der Prozess auch sehr viel länger – und hier interferierten dann auch die später einsetzenden normativen Bestrebungen (s. den folgenden Abschnitt). Die Handbücher tun sich durchweg schwer damit, diese frühe Entwicklung der Orthographie zu würdigen, bei der diese nur als Grenzwert einer sich einpendelnden Schreib- bzw. Druckpraxis zu ermitteln ist. Sie stellen vor allem fest, dass Erscheinungen wie die morphologische Konstantenschreibung bei ihrem Auftreten nicht verallgemeinert sind – was nun gewissermaßen definitionsgemäß für eine experimentelle Praxis zu erwarten ist. Blockierend wirken hier Erwartungen an den Sprachwandel nach dem Modell der notorischen „Lautgesetze“: Im Gegensatz zu diesen (die theoretisch allerdings auch zu hinterfragen sind) handelt es sich bei orthographischen Praktiken um *Sprachausbau*, also um eine Praxis im widersprüchlichen Feld kultureller Aktivitäten, die mit einer Schar von gesellschaftlichen Faktoren verknüpft sind. Das erlaubt keine deterministische Argumentation. Einige der dabei wirksamen Faktoren kommen im Folgenden zur Sprache.

4 Orthographische Praxis und theoretische Reflexion

Die meisten Darstellungen zur Orthographiegeschichte haben eine spiegelverkehrte Perspektive zu der der traditionellen Sprachgeschichte: Sie verstehen Orthographie als Umsetzung normativer Vorgaben, die, wenn schon nicht kodifiziert, dann zumindest in programmatischer Form auf dem Papier ihren Platz gefunden haben. Orthographiegeschichte reduziert sich dann auf eine Geschichte des (weitgehend praxisfernen) Nachdenkens über Orthographie. In dieser Hinsicht sind nun die Ergebnisse der neueren Forschung eindeutig: Was in der theoretischen (oder doch theoretisch intendierten) Literatur über Orthographie zu finden ist, läuft der Praxis im besten Fall hinterher, läuft zumeist aber neben dieser Praxis her (so die meisten Reformvorschläge), in jedem Fall ist es nicht kausal für die etablierte Orthographie. Symptomatisch für diese Verhältnisse ist die Praxis der

¹⁷ Die Einschränkung der Kommatierung auf den Fall, dass das infinite Prädikat durch eine Ergänzung erweitert ist, ist eine spätere Einschränkung, die letztlich dem Rückbau der strikt grammatischen Regelung geschuldet ist, wie sie sich hier abzeichnete s. dazu 6.

Drucker in der Frühzeit: Diese druckten zwar die überlieferten orthographischen Traktate – aber sie hielten sich auch bei deren Drucklegung nicht an das dort Vorgebrachte; vor allem die idiosynkratischen Zeichenvorschläge, mit denen die Reformen ihre Mitmenschen zu beglücken suchten, ließen sie nicht selten einfach aus. Die Reformen wussten übrigens um dieses Problem: So ließ z. B. Heinrich Steinhöwel am Ende des 15. Jh.s seine Vorschläge für eine geregelte Interpunktion mit dem Vermerk in den Druck gehen „wo es von den trukern nit verendert ist“ (‘soweit es von den Druckern nicht verändert ist’, Müller 1882, 7–8). Die Reformvorschläge kamen meist als deduzierte Systembasteleien daher, die die Randbedingungen der orthographischen Praxis ignorierten: Am Ende des Mittelalters erschienen eine Reihe von Interpunktionstraktaten mit 10 und mehr verschiedenen Zeichen, für die Fallunterscheidungen postuliert wurden. Vor allem auch das Laut-/Schriftverhältnis war ein Terrain für oft spinnerte Vorschläge. Im besten Fall hatten diese eine phonographische Konsistenz wie etwa bei Klopstock (1778 – s. Baudusch-Walker 1958), der darin auch ein Mittel sah, eine seiner Metrik mit ihren dialektalen Besonderheiten angemessene Darstellung zu finden.

Das macht den Unterschied zu den Druckern aus, die bemüht waren, die große Variation in den orthographischen Praktiken einzuschränken und zu systematisieren. Das analytische Rüstzeug dafür bezogen sie selbstverständlich aus ihrer Ausbildung im Lateinunterricht, wo seit dem 15. Jh. die humanistischen Grammatiker eine systematische Sprachanalyse an die Hand gegeben hatten, die, wie angedeutet, auch in eine kontrastive Methodik umgesetzt wurde. Dabei waren die phonographischen Probleme erheblich, weil das Deutsche in dieser Zeit einen radikalen phonologischen Umbau vollzogen hatte, dem eine Repräsentation in einem einfachen Verkettungsmodell von Lauten nicht angemessen war: Die radikale Subsumption der Wortformen unter den Akzent hatte dazu geführt, dass mehrsilbige Wörter akzentbedingt einen unterschiedlichen Bau der Silben aufwiesen (in prominenten Silben anders als in nicht-prominenten und in reduzierten), wobei die ererbten Wortformen zunehmend zu einer einsilbigen Struktur mit extrem komplexen Bau tendierten, während bei mehrsilbigen nur beim losen Anschluss des Vokals der prominenten Silbe die Segmentierung unproblematisch war.¹⁸

Immerhin waren diese Erscheinungen in den humanistischen Bemühungen um eine korrekte Lateinaussprache geläufig, charakterisierten sie doch die germanische Aussprache des Lateinischen gegenüber der romanischen, wie damals Erasmus von Rotterdam in seinem einschlägigen Traktat „De recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione dialogus“ (1528 – ‘Dialog von der richtigen Aussprache des Lateinischen und Griechischen’) feststellte: Für ihn zeigen die Romanen auch bei komplexen (Silben-)Reimstrukturen nur lose Anschlüsse. Wer durch eine

¹⁸ Für die Grundbegriffe und auch eine Darstellung dieses Umbaus, s. Maas (1999), bes. Kap. 8.3. Auf die umfangreiche Forschungsliteratur zu diesem Feld kann hier nicht eingegangen werden.

solche humanistische Ausbildung gegangen war, konnte auch die Verhältnisse im Deutschen analysieren, wie etwa Valentin Ickelsamer, der in seiner „Teütsche(n) Grammatica“ (ca. 1530) schon eine sehr plastische Beschreibung der Silbenschnittstrukturen des Deutschen lieferte.

Die Drucker hatten diese Ausbildung: Schwierig war für sie nicht die Analyse, sondern deren Konsequenz für die Einrichtung der Drucke angesichts der großen dialektalen Vielfalt, bei der der Umbau unterschiedlich weit fortgeschritten war (und es bis heute ist!): Einige Regionen haben die alten Quantitätenverhältnisse bewahrt (wie das Alemannische bis heute: Im Hochalemannischen sogar mit Geminaten), in andern ist jedenfalls auf der phonetischen Ebene eine Harmonisierung der Silbenschwere mit einem Quantitätenausgleich zwischen Vokalen und silbenschließenden Konsonanten bewahrt (So rechnet in der Mitte des 16. Jh.s auch Ickelsamer noch im Fränkischen mit phonetisch geminierten Konsonanten), während im Norden die Kontraste im Silbenschnitt ohne lokale Fundierung in phonetischen Quantitäten auskommen (und beim losen Anschluss nur die Dehnbarkeit des Vokals als Merkmal zeigen). Entsprechend unterschiedlich waren die graphischen Repräsentationen. Relativ unproblematisch war die Schärfungsnotierung mit der Geminierung des Konsonantenzeichens (die ja auch im Lateinischen genutzt wurde) – dafür spielte es keine Rolle, ob auch phonetisch eine Geminata gesprochen wurde oder nur ein fester Anschluss an den (einfachen) Folgekonsonanten wie in der heutigen Hochlautung. Bei der Dehnung waren die Verhältnisse problematischer, weil hier kein lateinisches graphisches Modell etabliert war: Die Geminierung des Vokalzeichens war schon früh genutzt worden (zum lateinischen Modell, s.o.); sie wurde z.B. im alemannischen Raum präferiert; im Norden hatten die niederdeutschen Kanzleischreiber schon im Mittelalter eine Lösung mit „stummen“ vokalischen Dehnungszeichen gefunden (heute noch in Ortsnamen fest wie <oe> in <Coesfeld> [ko:s.fɛlt] >oi< in >Troisdorf< [tʁo:s.dɔʁf]), mit einer Herleitung entsprechend der bei dem hochdeutschen <ie> aus einem alten Diphthong [iə], der in weiten Gebieten monophthongiert war, also zu [i:] geworden war. Bei solchen Lösungen waren die dialektalen Unterschiede Barrieren: Da, wo eine solche Monophthongierung nicht eingetreten war, wie in diesem Fall im Bairischen,¹⁹ wurde diese Dehnungsgraphie denn auch abgelehnt. Die erfolgreichste Lösung war eine, die keine dialektal bedingten Missdeutungen mit sich brachte: Die Nutzung des „stummen“ nachgeschriebenen <h>, das auch sonst schon diakritisch verwendet worden war (s.o. zu Markierung von Wortgrenzen). Wo dieses <h> in Ligaturen fest war, wie insbesondere beim <th>, wurde dieses als Dehnungszeichen genutzt: also <Thal>, nicht <Tahl>, <roth>, nicht <roht> u. dgl. Dazu gehört z.B. auch das Festwerden der <h>-

¹⁹ NB: *Bairisch* bezeichnet einen sprachlichen Raum, zu dem insbesondere auch die meisten in Österreich gesprochenen Varietäten des Deutschen gehören. Das ist zu unterscheiden von *Bayrisch*, das die Zugehörigkeit zu einem Bundesland der BRD bezeichnet.

Digraphien am linken Wortrand (<ih> ~ <jh>, s.o.) als Sondergraphie für /i:/ bei den Personalpronomina der 3. Person (<ihn>, <ihr> usw.), gegenüber dem im Hochdeutschen sonst verallgemeinerten <ie>. Bei der Diskussion dieser Erscheinungen herrschte weitgehend Konsens, der bis zum Ende des 18. Jh.s hielt, als Johann Christoph Adelung diesem Bereich der orthographischen Kodifizierung in seiner „Vollständige(n) Anweisung zur Deutschen Orthographie“ (1788) im Rückgriff auf die Silbenschnittbegrifflichkeit eine (vorläufig) abschließende Fassung gab. Probleme bereiteten nicht die strukturellen Fragen sondern die Frage eines überregionalen Ausgleichs (s. unten (6)).

Während die phonographischen Fragen gewissermaßen im nahtlosen Anschluss an den kontrastiven Lateinunterricht bearbeitet werden konnten, war es bei den logographischen anders. Aus dem Blickwinkel des Lateinischen erschien die Wortausgrenzung unproblematisch: Die Wortgrenzen fielen dort schließlich mit den reichen Flexionsmarkierungen zusammen, die ohnehin im Lateinunterricht systematisch behandelt wurden.²⁰ Mit dem Abbau der Flexion in der deutschen Sprachentwicklung war dieser Bereich aber weniger selbstverständlich geworden; gleichzeitig war bedingt durch die akzentdominierte Prosodie des Deutschen die Ausgliederung phonologischer Wörter problematisch (s.o.), verschärft in der modernen Schriftsprache durch die extensiv genutzten Möglichkeiten der Komposition. Hier hatten die Drucker im Barock eine weitere Nutzung der grammatischen Majuskel zur Durchgliederung von Komposita gefunden: Schreibungen wie im Titel von Schottels „Ausführliche(r) Arbeit von der Theutschen HauptSprache“ (1663) waren üblich. Sie wurden später stigmatisiert – und haben heute einen kuriosen Nachläufer im feministischen Binnen-I (*LehrerInnen*).

In diesem Feld bildete sich keine angemessene Reflexion heraus. Die Probleme selbst kamen vielmehr in einem anderen Horizont in den Blick, mit dem die lateinische schriftkulturelle Matrix verlassen wurde und die Weichen für den späteren orthographischen Rückbau gestellt wurden (vgl. S. 14). Im 17. Jh. kommt es mit der gesellschaftlichen Erholung von der Katastrophe des 30jährigen Krieges zu einer emphatisch nationalen Reflexion bei den Intellektuellen, die sich in den „Sprachgesellschaften“ eine institutionelle Form geben. Einen symbolischen Ausdruck sollte das in dem großen Projekt eines großen Wörterbuchs als nationalem Thesaurus finden, für das insbesondere Schottel mit seinem genannten Werk von 1663 die Grundlagen legte. Damit konnte er an die selbstverständlichen mythologischen Vorstellungen von Sprache als einem „Wortschatz“ (der Eindeutschung von „Thesaurus“) anknüpfen, die bis heute außerhalb der Sprachwissenschaft die Sprachreflexion blockieren (entsprechend den Sprachursprungsdebatten, bei

²⁰ Deswegen war die „scriptio continua“ im Lateinischen (s.o.) auch (relativ!) praktikabel: die markanten Flexionsendungen signalisierten die rechten Wortränder – wenn der Leser sie sich vorgelesen hatte (sie lautiert hatte).

denen der adamitische Akt der Wortschöpfung Pate stand bzw. steht, bei dem es eben auch um „Worte“ als Benennungen, nicht um Äußerungen mit einer syntaktischen Struktur geht). Schottel isolierte die „Stammwörter“ – und versuchte in einer etymologischen Fluchtlinie die Einheit in der dialektalen Vielfalt in Deutschland sichtbar zu machen. In methodischer Hinsicht verfuhr er allerdings selbstverständlich weiter in der Matrix des Lateinunterrichts: Die etablierten morphologischen Analysen mit der morphophonologischen Variation hatten in seinem Unternehmen eine Schlüsselrolle (bei ihm jetzt selbstverständlich auch mit dem <ä> als a-Umlaut). Aber in seiner Nachfolge etablierte sich die Kodifizierung der Orthographie über ein Wörterbuch, mit der die Bindung an die lateinische Tradition eines Werkzeugs für die Einrichtung von Lesetexten gekappt wurde. Einen vorläufigen Abschluss fand diese erste Phase der Nationalisierung der Orthographie im Barock in Stieler's großem Wörterbuch „Der teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs, oder, Teutscher Sprachschatz“ (1691) – wobei der Umschlag der Entwicklung schon daran deutlich wird, dass für Schottel wie Stieler selbstverständlich noch das Latein die Metasprache für ihre Erläuterungen ist. Das wird erst im 18. Jh. anders, vor allem mit Adelungs „Grammatisch-kritische(m) Wörterbuch der hochdeutschen Mundart“ (1793).

Mit Ausnahme der im Lateinunterricht verankerten morphologischen Analyse, also der morphologischen Konstantanschreibung, die in der Grammatikschreibung zum Deutschen von Anfang an ausgebaut ist (s.o. schon den Hinweis auf Clajus 1578), machten auch die anderen logographischen Bereiche der Reflexion Probleme, besonders die satzinterne Majuskel. Ihre Grammatikalisierung stößt bei den Grammatikern lange auf Unverständnis: Konservative Geister rechneten sie schlicht zum Wildwuchs an Typenmischung, die sie unterbinden wollten (explizit so z.B. Fabritius in seinem „Nützlich buchlein etlicher gleich stymender worther Aber vngleichs verstandes“, 1532), andere ignorieren sie einfach (wie Kley/Clajus – umso bemerkenswerter, als dieser sich ausdrücklich auf die Luther-Bibel stützt). Erst am Ende des 16. Jh.s wird sie in grammatischen Darstellungen überhaupt zur Kenntnis genommen (so bei Becherer 1596) – im besten Falle fand sich jetzt aber ein verständnisloses Anführen von Beispielsätzen, aus denen aber immerhin Regularitäten abduzierbar waren wie bei Girberts „Philologicorum Pleias“ (1649 – „Plejade (‘Sternbild’) der Sprachlehrer“). Symptomatisch dafür sind die irritierten Bemühungen von Johann Rudolph Sattler, dieser für ihn befremdlichen Praxis gewissermaßen empirisch in Basel auf den Grund zu gehen. Er schreibt dazu in seiner „Teutsche(n) Orthographe(y) und Phraseology“ (1607): „In dem Gedruckten werden beynahen in einer jeder Lineen drei oder mehr Versalen gefunden. Als ich ettliche alte, erfahrene und geübte Schriftsetzer, warumbe solches geschehe, befraget, sagten sie mir, es sie der Teutschen Sprache ein Zierd, und könne es der Einfältige desto besser verstehen“ (zit. n. Socin 1888, 315). Anders als die Drucker, die

für die Einrichtung ihrer Texte mit der satzinternen Majuskel eine Strukturkopie der lateinischen „Parsing“-Markierungen bewerkstelligten, waren diese Grammatiker am lateinischen Schriftbild orientiert, unterlagen also dem oben schon angesprochenen ästhetischen Filter.²¹ Was Sattler in dem Zitat artikuliert, wird ein Topos in der folgenden Diskussion – bis hin zu den heute noch aktuellen Reformbestrebungen: Die satzinterne Majuskelschreibung soll eine Marotte der Buchdrucker gewesen sein, die sich systematisch nicht rechtfertigen lässt und daher wieder rückgebaut (**reformiert**) werden muss.

Die mit Schottel angebahnte lexikologische Sichtweise schnitt schließlich den Zugang zur analytischen Modellierung ab (in Verbindung mit den Vorgaben der Elementarschuldidaktik, s. S. 32): Konnte so doch eine Begründung nur noch in lexikalisch isolierbaren Eigenschaften eines Wortes, nicht mehr in der syntaktischen Strukturierung eines Satzes gesucht werden. Das ist keine einfache chronologische Frage. Bei denen, die in der lateinischen Schultradition zuhause waren, wurde die analytische Auseinandersetzung mit der Orthographie fortgeführt. Das wird vor allem bei Freyer deutlich, der als Leiter eines Gymnasiums auch in der Hauptsache Grammatiken und andere philologische Arbeiten zum Lateinischen und Griechischen verfasste, aber eben auch eine systematische „Anweisung zur Teutschen Orthographie“ (1722). Dabei setzt er die Begrifflichkeit der lateinischen Grammatik voraus, wenn er z.B. die Majuskel (über ihre syntaktische Funktion hinaus) „im Anfange eines *nominis substantiui* und *proprii*“ registriert (Freyer 1722, 27) und ihre syntaktische Fundierung vor allem in der ausführlichen Diskussion der Fälle deutlich macht, in denen Formen anderer Wortarten „*substantiue* gebraucht werden“ (die begrifflichen Grundlagen liefert er in einem Kapitel, das in gut lateinischer Tradition „Von der *Construction*“ überschrieben ist). So heißt es bei ihm z.B. aus: „Manche *verba* werden auch *substantiue* gebraucht: als **essen, trincken, schreiben**. Hiebey hat man nun achtzugeben, ob und wenn sie offenbarlich *substantiue* gebraucht werden. Zum Exempel, wenn man saget, **das Schreiben habe ich empfangen**; oder mit Beysetzung eines *adiectiui*, **das gute Essen, das viele Trincken, das langsame Schreiben**: so mag man schon mit einem großen Buchstaben anfangen; obgleich bey dem letzten Fall auch manche Exempel vorkommen, da es eben so gar nöthig nicht ist. Spricht man aber, **er ist unter dem essen (inter edendum) eingeschlafen, er fuhr im trincken (in bibendo) immer fort, er ward vom schreiben (a scribendo) abgehalten**: so darf der Anfangsbuchstabe nur klein seyn“ (ebd., 33–34). Für ihn liegen bei der zweiten Beispielreihe sekundäre Prädikationen, also propositionale Köpfe, vor und keine nominalen Gruppen als

²¹ Allerdings gilt das nur beim Blick durch die humanistische Brille auf das „authentische“ antike Schriftbild: die Drucker richteten zeitgenössisch selbstverständlich auch die lateinischen Drucke meistens mit der neu gefundenen syntaktischen Gliederungsmarkierung ein, wenn dem ein antiquarisches Interesse nicht entgegenstand.

Ergänzungen zu einem Prädikat, die (wie bei den ersten Beispielen) mit einer Majuskel markiert werden. Entsprechend seinem Ziel, den „*Usus*“ (die zeitgenössische Praxis) zu systematisieren, die in diesem Punkt noch schwankend war, formuliert er auch keine kategorische Aussage. Damit hebt er sich wohlthuend von den späteren Schematisierungen der Kodifizierung ab, die (wie bei der heutigen amtlichen Regelung) auch bei aspektuell erweiterten Formen des Verbalparadigmas wie *er ist am arbeiten* eine Majuskel verlangen, weil hier vorgeblich eine Substantivierung mit einem Artikelwort (**am Arbeiten*) vorliegen soll.

Schwerer taten sich die „Theoretiker“ mit der Interpunktion, bei der (bis heute!) die Verquickung grammatischer mit prosodischen Aspekten die begriffliche Klärung belastet. Grundsätzlich hatten schon die antiken Orthographiedarstellungen zwischen der Gliederung für das „Sinnverstehen“ und der Gliederung für das „Vorlesen“ unterschieden und entsprechend versucht, die Zeichensetzung zu begründen, wobei zumeist mit einem dreistufigen System operiert wurde. Die Grundstruktur war schon früh fest, begründet in der grammatisch fundierten Gliederung mit einem Schlusszeichen zur Markierung eines abgeschlossenen Gedankens auf der einen Seite und einem zugleich trennenden wie verbindenden Zeichen für die Markierung einer gedanklich-syntaktischen Einheit, die noch eine Fortsetzung verlangt, auf der anderen. Diese Gliederung in der Interpunktion findet in der Prosodie (etwa in Pausen) ihr Gegenstück. Zusätzlich war noch ein weiteres Zeichen vorgesehen, um prosodische Gliederungen auszudrücken, die keine solche grammatisch-semantische Grundlage haben. Das war die Grundlage der auch in lateinischen Texten praktizierten Interpunktion: mit dem Punkt als Schlusszeichen, dem Komma bzw. Kolon und Semikolon zur Trennung satzwertiger Konstituenten, und schließlich dem Komma bzw. den Parenthesezeichen bei der Unterbrechung im syntaktischen Fluss. Es gab allerdings eine Fülle von Versuchen, weitaus differenziertere Systeme einzuführen, die praktisch aber ohne Wirkung blieben (s.o.).²² Blockierend für die systematische Reflexion waren die Versuche, die beiden Aspekte der Interpunktion auf einen zu reduzieren: Orientiert an der (vor allem ja auch für die nicht-lateinische Schriftkultur) lange dominanten Vorlesepraxis wurde auch hier eine phonographische Reduktion versucht – auch noch lange, nachdem sich eine deutsche Lesekultur etabliert hatte (s.o.). Hier waren auch systematische Geister wie Freyer hilflos, für den die Interpunktion (im Deutschen!) eine phonographische Frage war; die Systematisierung der grammatisch fundierten Interpunktion zeichnete sich erst im frühen 19. Jh. ab (s.u.).

²² Instruktiv dazu ist Parkes (1993), dessen reicher Abbildungsteil die Entwicklungen nachvollziehbar macht.

5 Die pädagogische Praxis: die Didaktik der Orthographie

Das mittelalterliche Bildungssystem kannte in seiner Grundstruktur keine verschiedenen Schulformen: Die „schola“ war eine einheitliche Veranstaltung, die von den Anfängen im Prinzip bis zum akademischen Abschluss führte. Bedeutende Schulen waren in ihren oberen Stufen zu Universitäten ausgebaut – zu ihnen gehörte aber auch der Anfangsunterricht. Es gab keine Jahrgangsgliederung (die letztlich erst bei der Schulpflicht Sinn macht), sondern Leistungsstufen, in denen die Lerner blieben, bis sie das Ziel erreicht hatten und auf einer höheren Stufe fortsetzen konnten – oder auch nicht: Die pragmatische Nutzung dieser Schule für diejenigen, die keinen akademischen Abschluss anstrebten, sondern nur grundlegendes Wissen erwerben wollten, bestand darin, vorher auszusteigen. Für die Anfänger (die „Alphabetisten“) gab es einen klaren Kanon, vorgegeben durch die lateinische Schrift, deren Grundlagen in den drei Schritten des „nomen“ (‘Buchstabennamen’), der „figura“ (‘Buchstabenform’) und der „potestas“ (‘Lautierung der Buchstaben’) zu lernen waren. Gegründet auf eine solide Phonetik war es für diese Lateinschuldidaktik selbstverständlich, dass diese Isolierung des Buchstaben-Laut-Verhältnisses nur eine Hilfskonstruktion war: Den Zugang zur Schrift vermittelte die nächste Stufe: das „Syllabieren“, mit dem die Silben als die atomaren Einheiten der gesprochenen Sprache auf die Schrift bezogen wurden. Aber alles das war nur der Einstieg: Der Schrifterwerb, mit dem der Schüler zum „litteratus“ wurde, begann erst danach – mit dem Grammatikunterricht (Latein und „grammatica“ werden in der mittelalterlichen Schule oft synonym gebraucht). Was davor kam, wurde in der damaligen Schule ebenso wenig als Orthographie verstanden, wie wir heute das Fahren auf einem Dreirad oder mit Stützrädern Fahrradfahren nennen.

Oben ist schon angesprochen, dass sich früh in den mittelalterlichen Städten neben den Lateinschulen pragmatisch ausgerichtete „Schreibschulen“ etablierten – mit den endemischen Schulkonflikten als Folge, weil die Kirche sich ihr schulisches Monopol (bzw. die Kontrolle) nicht nehmen lassen wollte. Aber die, die in diesen „freien“ Schulen unterrichteten (in einigen Städten wie z.B. in Lübeck auch von der städtischen Obrigkeit lizenziert), kamen in der Regel aus der lateinischen „schola“ – nicht selten „Studenten“, die sich so vorübergehend Geld verdienten. Methodisch wurde hier nicht anders verfahren als dort, nur nicht auf Latein bezogen, faktisch als Umsetzung dessen, was der deutsche Flügel des kontrastiven Grammatikunterrichts der Lateinschule war. Das wird gerade auch bei denen deutlich, die gerne als Kronzeugen für eine neue deutsche Didaktik angeführt werden, wie der erwähnte Ickelsamer. Sein (zurecht) viel gerühmtes methodisches Werkchen von 1530 ist letztlich nicht viel anderes als eine Paraphrase der Lateinschuldidaktik (auf deren Autoritäten er sich im Text auch ausdrücklich bezieht). Da heißt es z.B.: „Die erst [Regel, U.M.]/Wer den verstand eins worts/dasselb recht

zuschreibe⟨n⟩ habe⟨n⟩ will/der mercke auff die bedeütung un⟨d⟩ Composition desselbe⟨n⟩ worts/das ist/er sehe vn⟨d⟩ merck/was es sei vnd heiße/als ein exempel des worts harband/rede⟨n⟩ etlich d⟨as⟩ /b/ so weich/das es lautet harwa⟨n⟩d/etlich nenne⟨n⟩s nur harwät/Wer nun nicht weiß die signification dises worts/das es nämlich ist ein band/damit man d⟨as⟩ har bindet/wie kan ers recht schreiben oder reden?“ (S. Cvii^r)²³ – das ist auf das Deutsche angewandt die Übung in dem, was im Lateinunterricht damals „Etymologie“ hieß.

Wieweit die Lehrer hier mit den Lernern gehen konnten, war vor allem eine Frage der verfügbaren Zeit. Aber das Curriculum war von Anfang an auf die volle Schriftpraxis abgestellt, wie auch die übliche Bezeichnung dieser Einrichtungen als **Schreibschulen** deutlich macht: Ziel war es, die Lerner zum selbständigen Umgang mit der Ressource Schrift zu führen. Der Bruch mit dieser Tradition kam mit der Reformation, richtiger: mit der von den Reformatoren in die Wege geleiteten Volksschule, deren Besuch nicht die Folge davon war, dass die Schüler pragmatische Fertigkeiten (wie insbesondere das Schreiben und Lesen) erwerben wollten, sondern eine Pflichtveranstaltung, in der sie zu „Christenmenschen“ erzogen werden sollten, wie es in den zeitgenössischen Traktaten ausdrücklich heißt. Zwar sollte mit den Katechismusschulen auch der Klerikernachwuchs herangezogen werden – aber nur im Sinne einer Rekrutierung: für dessen Ausbildung sollte dann die humanistische Lateinschule sorgen. Die Zielsetzung war hier eine andere, und die entscheidenden Personen wie vor allem Philipp Melancthon, der „Praeceptor Germaniae“, gaben explizit die Richtung vor, indem sie selbst die entsprechenden Handreichungen für den Unterricht verfassten. Darin wird der Lernstoff auf das (entsprechend gering eingeschätzte) Fassungsvermögen der Volksschüler abgestellt: Melancthon schreibt eine „pädagogische Grammatik“, mit Regeln, die er selbst für falsch hält (und vor deren Einhaltung er seine Adressaten, die Priester-Lehrer warnt), die er aber den kindlichen Lernern für angemessen hält. Hier (z. B. in seiner Grammatik von 1526, im Titel als „Syntaxis“ bezeichnet) findet sich die Fundierung der Grammatik auf semantisierte lexikalische Klassen, vor allem die „Tu-“ und „Dingwörter“, die auch heute noch vielen Grundschulabsolventen den Zugang zu einer formalen grammatischen Analyse versperrt.

Damit hatte sich eine Schere in der (institutionalisierten) Sprachbetrachtung geöffnet, die in der Folgezeit immer weiter auseinanderging. Der pädagogische Überbau forderte eine „kindgemäße“ Schule, die als weltanschaulich geprägte Lebenshilfe ausgerichtet war, bei der sprachanalytische Fragen nur noch eine instrumentelle Bedeutung hatten. Das Modell für die späteren Fibeln, die dieses pädagogische

²³ (Frei) übersetzt: „Wer verstehen will, wie ein Wort richtig zu schreiben ist, der achte auf die Bedeutung und Zusammensetzung dieses Wortes, d. h. er beachte, was es sei und bedeute; z. B. bei dem Wort *Haarband*: hier sprechen einige das /b/ so weich, dass es/haarwand/lautet; bei anderen heißt es /haarwät/. Wer nun die Bedeutung des Wortes nicht kennt, dass es nämlich ein Band ist, mit dem man das Haar bindet, wie kann er es da richtig schreiben oder reden?“

Programm umsetzen, lieferte Comenius mit seinem „Orbis pictus“ (1658), der auch die Melanchthonsche Vorgabe von Wortarten als (ontologischen) Denkfiguren in eine praktische Orthographieunterweisung umsetzte: Die „Dingwörter“, die den Abbildungen zugeordnet sind, sind mit Majuskeln ausgezeichnet (im Übrigen im lateinischen Text nicht anders als im deutschen). Von hier aus geht kein Weg mehr in die syntaktische Analyse des Verfertigens von Texten.

Das wird gerade auch bei denen deutlich, die sich in dieser Zeit um eine systematische Sprachbetrachtung in didaktischer Hinsicht bemühen wie insbesondere bei Wolfgang Ratke, der in seiner „SchreibungsLehr“ (1629) bei den zu lehrenden orthographischen Regelungen nach einer Begründung in ihren funktionalen Leistungen sucht. Aber auch er bleibt in diesem Denken blockiert und findet so keinen Zugang zu den Majuskeln, die er außer am Satzanfang im Satzinnern bei Eigennamen und hervorzuhebenden Erscheinungen (bei ihm Tugenden, Laster, Lehren u. dgl.) vorsieht, also in Eigenschaften der Wörter bzw. des von diesen Bezeichneten. So begründet er im Übrigen auch die zeitgenössischen Binnenmajuskeln in Komposita (bei ihm *GottsLehr*, *ChristLehr*, *SittenLehr* u. dgl.).

Der Verlust an methodischer Kontrolle ging seitdem mit einer immer anspruchlicher werdenden Pädagogik zusammen. Das verschärfte sich mit der Verselbständigung der spekulativen Bemühungen um sprachtheoretische Grundlagen, die sich zeitgenössisch an einer Substanzmetaphysik festmachten, die gewissermaßen den Klippschulkategorien der „Ding-“ vs. „Tuwörter“ höhere Weihen gab: Seit Johann Christoph Gottscheds „Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst“ (1748) sind die Majuskeln schließlich die ikonische Auszeichnung der „Hauptwörter“, an denen die Interpretation eines Satzes festgemacht wird.²⁴ Diese Sichtweise wird später von Adelung für die Schule festgeschrieben, der in seiner „Anweisung“ (1788) ausdrücklich nach dem Grundsatz verfährt „die Wörter nach dem Maße ihrer Wichtigkeit auch für das Auge auszuzeichnen“, und so „die großen Anfangsbuchstaben für Wörter von dem ersten Range“ (Adelung 1788, 338): „Unter den Gattungswörtern sind wieder die Substantiva die vornehmsten, weil sie selbstständige Dinge bezeichnen, auf deren Eigenschaften, Beschaffenheiten und Umstände sich alle übrigen Redetheile beziehen“ (ebd., 344).

Allerdings ist das nur die eine Seite des Bildungsdiskurses: die der Elementarschuldidaktik. Bei ihr zielen in der Folgezeit Bemühungen vor allem auf methodische Fragen, wie den Kindern der Weg in die Schrift schmackhaft gemacht werden kann: auf der elementaren Ebene mit spielerischen Formen der Buchstaben,

²⁴ Womit gerade auch die zeitgenössischen Versuche, die lateinische Reflexionstradition für das Deutsche fruchtbar zu machen, auf den Kopf gestellt wird: Für den zeitgenössischen Vordenker Christian Wolff (1679–1754), der seine begriffliche Systematik auf deutsch entwickelte, war *Hauptwort* ausdrücklich das verbale Prädikat (als Entsprechung zu lateinisch *verbum*), weil es den Kopf eines Satzes (einer interpretierbaren Äußerung) bildet und damit den dort integrierten Wörtern ihre Struktur gibt.

Sprachspielen zu deren Lautierung (die bis heute so beliebte Anlautmethode hatte schon damals ihre Vorläufer) – die phonetischen Grundlagen, mit der Silbe als der artikulatorischen und perzeptiven Basiseinheit des Gesprochenen waren nicht mehr im Horizont (wie sie es auch heute für viele Didaktiker nicht mehr sind).

Daneben aber entstand ein neuer Diskurs über eine „Lesekultur“, als sprachbezogene Seite dessen, was in den Handbüchern als „Aufklärung“ abgehandelt wird. Orthographie wird in diesem Rahmen systematisch reflektiert als instrumentell für die Sinnentnahme; hier wurde die satzinterne Majuskel genauso wie die Interpunktion in ihrem funktionalen Zusammenhang in den Blick genommen (im Übrigen nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Westeuropa). Exponent dieses neuen Diskurses ist in Deutschland der erwähnte Gottsched (1700–1766), der auch kein Grammatiker war (was sich auch an Schnitzern wie seiner „Hauptwort“-Terminologie zeigt, s.o.), der aber in seiner 1748 erschienenen „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst“ sorgfältig solche Begründungszusammenhänge formulierte und bei der Majuskel z.B. auch syntaktische Kriterien heranzog wie bei der Artikelprobe, bei der er die fatalen Konsequenzen einer schematisierenden Umsetzung explizit ansprach.

Damit war eine Spannung im Orthographiediskurs entstanden, die mit der Verstaatlichung der Volksschule zunahm (mit der Einführung der Schulpflicht in einigen Ländern im 18. Jh.). Diese brachte auch Anstrengungen zu einem systematischen Sprach- und damit auch Orthographieunterricht mit sich, etwa in Preußen auf der Grundlage des dazu in Auftrag gegebenen Adelungschen Werks (s.o.). Adelung spielte hier eine Janus-Rolle: Analytisch nimmt er die Reflexionslinien der grammatischen Tradition noch auf, argumentiert dabei aber systematisch in dem neuen Horizont der Aufklärung (bei ihm ist auch das Lateinische nicht mehr die Metasprache, anders als z.B. noch bei Freyer). Aber damit entfaltete er nicht seine große Wirkung: diese ging vielmehr von seinem Wörterbuch (1793) aus, mit dem er zum Vorläufer der lexikalischen Kodifizierung der Orthographie wurde, die die grammatische Analyse gekappt hat.²⁵ Auch Adelungs differenzierte Aufnahme der Silbenschnittverhältnisse im Deutschen fand keine schulische Umsetzung mehr: Im Blick der Volksschuldidaktik sind seitdem die isolierten Laut-Buchstaben-Beziehungen – und die Probleme der Vermittlung werden auf die Figur des „lautgetreuen“ Schreibens projiziert, mit dem eine neue Tradition von didaktischer Reflexion und Reformprojekten freigesetzt wird. Wo die ältere Tradition von Äußerungen ausging, von ihrer prosodischen Artikulation nicht anders als der syntaktischen, und so versuchte, in deren Regularitäten die Orthographie zu fundieren, da

²⁵ Formal schloss Adelung an die Werke von Schottel, Stieler u.a. (s.o.) an, die allerdings im Gegensatz zu ihm nicht den gesamten Wortschatz darstellen wollten, sondern (nur) dessen „Stammwörter“ alphabetisch auflisteten.

geht es später nur noch um Wörter – in der lange Zeit maßgeblichen Didaktik eben auch um das Einprägen von Wortbildern.

Das Adelungsche Wörterbuch, das lange auch im 19. Jh. einen autoritativen Status hatte, markierte in dieser Verschiebung des Horizonts einen Wendepunkt. Das zeigt sich nicht zuletzt bei seiner Einrichtung. Wie die Vorläufer, die großen Wörterbücher des Barock, etwa das von Stieler (1691), stellte auch Adelung den „Sprachschatz“ alphabetisch geordnet nach „Lemmata“²⁶ dar. Als Textauszeichnung dienten dabei wie zeitgenössisch üblich Versalien (Großbuchstaben) zur Markierung des Lemmas (als textgliedernde Anfangsmarkierung) – bei den jeweils folgenden Beispielsätzen wird dann die grammatische Majuskelsetzung genutzt (also werden dort die Verben kleingeschrieben).²⁷ Auch Adelung (1793) verfährt so, mit der einheitlichen Auszeichnung des Lemmas durch eine Majuskel, also beim Substantiv wie beim Verb, z.B. *Der Zank* und auch *Zanken* im Kopf des Lemmas, fügt aber bei Substantiven einen vereindeutigenden Artikel hinzu (*Der Zank*) – bei ihm gehört die grammatische Information zum Eintrag. Mit dieser Tradition brach Heyse mit seinem seitdem für die Schule maßgeblichen „Handwörterbuch der deutschen Sprachen“ (1833), das im Untertitel ausdrücklich „mit Hinsicht auf Rechtschreibung“ anführt. Er registrierte im Lemmaeintrag nur noch die orthographische Unterscheidung (ohne sie wie bei Adelung durch grammatische Indikatoren zu spezifizieren, also z.B. *Zank* neben *zanken*). Immerhin stehen auch bei ihm in den Artikeln Beispielsätze, die die orthographische Unterscheidung transparent machen. Heyse wurde mit seiner orthographisch geregelten Einrichtung des Lexikons zum Modell für die späteren Rechtschreibwörterbücher, die allerdings keine solchen Textmuster mehr bieten – und damit den Hintergrund für die so plausibel gemachten Reformbestrebungen (s.u.).

Zeitlich versetzt ging der Aufklärungsdiskurs allerdings auch in der Orthographie weiter. Die Interpunktion erwies sich dabei als der für die Reflexion sperrigste Bereich, obwohl sich hier die Interpunktion als Leseorientierung im 18. Jh. auch in deutschen Texten eingespielt hatte (s.o.). Die Systematisierung versuchte Karl Ferdinand Becker, der in einem umfangreichen Kapitel (über 100 Seiten) seiner „Ausführliche[n] deutsche[n] Grammatik“ (1836–1838), die Interpunktion als Repräsentation der grammatischen Artikulation von Sinnzusammenhängen entwickelt, mit der Grundfigur des graphisch zu markierenden Gedankens. Damit lieferte er durchaus Grundlagen, um die neue Orthographie zu kodifizieren; allerdings verhakelte er sich in den Fallstricken seiner Vorgänger, weil er wie diese versuchte, die Interpunktion doch auch wieder phonographisch (mit prosodischen Strukturen) zu begründen (mit phonetischen Phantasmagorien einer vielfach abge-

²⁶ „Lemma“: das Stichwort im Kopf eines Artikels.

²⁷ So steht bei Stieler (1691) bei *Zank* z.B. *Es gehet auf einen Zank hinaus*, bei *Zanken* z.B. *Er zanket nicht gerne*.

stuften Skala von Pausenlängen, die vorgeblich mit der Interpunktion repräsentiert würden). Was ihm vorschwebte, war in etwa das, was heute als „Informationsstruktur“ von Äußerungen diskutiert wird: eine prosodisch artikulierte semantische Gliederung, die in einer gewissen Spannung zur formal grammatischen steht. Trotz aller Widersprüche in seiner Argumentation steht bei ihm die grammatische Fundierung der Interpunktion nicht infrage: Seine umständliche Darstellung ist bemüht, die grammatischen Gründe aufzuweisen, die u. U. verlangen, prosodische Gliederungen (bei ihm: Pausen) nicht mit Zeichen zu repräsentieren. Dabei diskutiert er auch die Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen oder französischen Orthographie: Im Deutschen dürfen prosodische Markierungen die grammatischen Strukturen nicht verletzen.

Beckers umfangreiche Darstellung behielt wegen ihrer Handhabbarkeit im schulischen Kontext einen gewissen Einfluss, und zwar nicht nur im Gymnasium, sondern auch in der Volksschule: Auch in dieser wurde versucht, die Orthographie auf die Lesekultur (also das Erschließen komplexer Texte) auszurichten, so z. B. bei Wurst 1836 („Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen ...“) und daran angelehnt auch praktische Übungsbücher wie z. B. K. A. Schönke („Beispiele und Aufgaben zu der Orthographie von J. R. Wurst“, 1844), der auch in der Volksschule den Periodenbau, damit auch Auszeichnungen wie das Semikolon, üben lassen will. Faktisch aber war das nur noch ein Nachklappern der Tradition – die neue Didaktik spart sich diesen aufwendigen Blick und beschränkt orthographische Fragen auf Wörter und ihre (möglichst) lautgetreue Darstellung – begründet in den Problemen ungeübter Schreiber und mit Schulaufgaben, die auf diese abgestellt sind. In dieser Fluchtlinie wird es schließlich üblich (weitgehend so bis heute), von der Orthographie und der Interpunktion als von verschiedenen Dingen zu sprechen – nach der Vorgabe der Rechtschreibwörterbücher (und bis vor kurzem auch der amtlichen Regelungen: bei der maßgeblichen orthographischen Konferenz 1901 wurden Fragen der Interpunktion ausgeklammert).

6 Standardisierung und Normierung (Kodifizierung)

Die Etablierung der deutschen Orthographie verlief in einem zweidimensionalen Koordinatensystem: auf der einen Seite der formale Ausbau des Deutschen zu einer Schriftsprache in der Matrix der lateinischen Schriftkultur, auf der anderen Seite der Ausgleich der im deutschen Sprachraum gesprochenen Varietäten in Richtung auf eine einheitliche Fundierung der Hochsprache (die dazu aber erst entstehen musste). Ein Ausgleich der sprachlichen Formen ist geradezu definitionsgemäß ein Aspekt schriftsprachlicher Praxis, die immer auf die Sprache der Anderen gerichtet ist. Solche Ausgleichsformen waren in der Frühzeit zwangsläufig bei

dem überlokalen Kanzleiverkehr. Orientierend waren dabei Prestigegefälle, oft auch ökonomische und politische Abhängigkeitsstrukturen, die dazu führten, dass die Schreiber fremde Muster übernahmen. Dergleichen kann auf das Schriftliche beschränkt bleiben (wie es in anderen Schriftsystemen, etwa dem Chinesischen, grundsätzlich der Fall ist). So finden wir im späten Mittelalter im niederdeutschen Norden verbreitet die Übernahme südlicher (hochdeutscher) Schreibungen, ohne dass daraus abzuleiten wäre, die Schreiber hätten auch hochdeutsch gesprochen – oder sich auch nur darum bemüht. Wo es sich nicht nur um das Abschreiben einer Vorlage handelt, ist allerdings eine Fundierung im Wissen um die (spontan) gesprochene Sprache unerlässlich. Entsprechend haben solche Schreiber versucht, die Regularitäten der im Schriftverkehr gesehene hochdeutschen Graphien zu abduzieren²⁸ und in ihrer Spontansprache zu verankern. Wenn sie z.B. die (damals neuen) oberdeutschen Diphthongschreibungen übernahmen, so verlangte das von ihnen nur eine Verankerung in den Regularitäten ihrer eignen (niederdeutschen) Sprache – nicht deren Preisgabe. Sie konnten die südostdeutsche Differenzierung mit <ei> vs. <ai> bzw. <ou> vs. <au> replizieren, indem sie sie in ihren Kontrasten, etwa von [e:] gegenüber [i:] verankerten, also <ei> für [e:] und <ai> für [i:] schrieben (z.B. <klein> für ndt. [kle:n] *klein* und <waiß> für [vi:t] *weiß*) – ohne dass sie deswegen mündlich die südlichen Diphthonge sprechen mussten. Dass sie dabei gelegentlich zu viel des Guten taten, macht die Abduktion deutlich.²⁹

Solche schriftsprachlichen Ausgleichsbemühungen durchziehen das ganze mittelalterliche Schrifttum. Eine großräumige Orientierung bestimmte schon früh den professionellen Schriftverkehr: Kaufmännische Kanzleien verkehrten zunehmend im nationalen und auch internationalen Raum. Dabei war das Lateinische zwar immer die entscheidenden Ressource; aber da, wo es möglich war, verkehrte man zunehmend in einer Variante des Deutschen, mit einer großen Toleranz für regionale Variation (gestützt auf eine gewisse Vertrautheit mit der dialektalen Verschiedenheit – denn die Kaufleute reisten ja auch selbst). Im professionellen Kanzleiverkehr schlug sich das im flexiblen Umgang mit Varianten nieder: Im 15./16. Jh. werden Glossare mit regionalen Übersetzungsäquivalenten erstellt, die auch in binomischen Formeln genutzt werden, bei denen der Adressat voraussichtlich wenigstens einen Term kennt.³⁰ Dieser Ausgleich erhielt einen ganz anderen Zuschnitt, als sich im 16. Jh. ein großräumiger Buchmarkt etablierte. Die großen Drucker, zuerst in Wittenberg, dann in Frankfurt, Straßburg, Basel druckten für

²⁸ Der Begriff stammt von Ch.S. Peirce, der damit generell empirische Lernprozesse modellierte.

²⁹ Osnabrücker Schreiber produzierten so pseudohochdeutsche Formen wie <taun> für ihr heimisches [du:n] ‘betrunken’, s. Maas (1988).

³⁰ So heißt es im Kölner „Schriftspiegel“ von ca. 1507 gleich zu Anfang von seinem Inhalt: „mit gantz suuerlicher vnd nutzbarlicher vnderwisonge/ouch sträffinge neuer böser gewoinheit unde mißbruchinge in dem schryuen ...“ (wörtlich: mit *säuberlichen und nützlichen* Unterweisungen, auch Tadel neuer *schlimmer Gewohnheiten und Mißbräuche* ...) (Müller 1882, 382).

einen überregionalen, ansatzweise schon nationalen Markt – die großen Messen in Frankfurt und Leipzig waren die Umschlagsorte. Dabei werden die etablierten Praktiken fortgeführt: Die Drucker geben gelegentlich Werken mit großer Auflage (vor allem den Bibeldrucken im zweiten Viertel des 16. Jh.s) derartige Glossare bei. Zunehmend wurden aber in den Drucken idiosynkratische, lokale Varianten abgebaut: Eine überregionale Schriftsprache etabliert sich als Grenzwert, zunächst noch polyzentrisch: im Norden anders (zunächst noch niederdeutsch, dazu auch das Rheinische, das in Köln noch lange Zeit an seinen Besonderheiten festhielt) als im Süden, wo noch der alemannische Raum (die Schweiz) seine Eigenständigkeit bewahrte. Dieser Prozess ist in gewisser Weise bis heute nicht ganz abgeschlossen, wie nicht nur Austriazismen und Helvetismen zeigen; aber am Ende des 16. Jh.s war ihm die bis dahin im Norden Deutschlands praktizierte niederdeutsche Schriftlichkeit zum Opfer gefallen und damit überhaupt erst ein deutscher Sprachraum Realität geworden.³¹ Im 18. Jhd. griff dieser Prozeß dann auch im Südosten, der sich bis dahin noch seine Besonderheiten bewahrt hatte, gestützt auf den Gegensatz des katholischen Österreich zum protestantischen Preußen, s. Maas (2014) für diese Zusammenhänge.

Dieser schriftsprachliche Ausgleichsprozess wirkte zwangsläufig auch auf die gesprochene Sprache zurück. Aber erst im 17. Jh. wurde das Projekt einer nationalen Schriftsprache auch auf die gesprochene Sprache ausgerichtet: Damit wurde die Herausbildung einer mündlichen Hochsprache zu seinem neuralgischen Punkt – und kam zugleich eine normative Wende in den Orthographiediskurs. Die argumentative Grundfigur der systematischen Denker des 18. Jh.s, Freyer ebenso wie Adelung, war dagegen der Sprachgebrauch (der *Usus*, wie es meist mit dem lateinischen Terminus heißt): Diesen galt es genau zu beobachten und auf seine Regularitäten hin abzuklopfen. Das Ziel der großen Darstellungen (Freyer 1722 nicht anders als Adelung 1788) war es, ihn zu systematisieren – wo das nicht (eindeutig) möglich ist, werden die Varianten des „Usus“ diskutiert und ggf. Präferenzen formuliert; insofern handelt es sich nicht um normativ intendierte Darstellungen – dazu wurden sie erst, wenn die Aussagen über die vorgeblich fundierende Lautung als orthoepische Regelungen verstanden wurden: Mit ihnen sollte eine bestimmte Lautung als Hochlautung durchgesetzt werden.

Das ist der Ausgangspunkt für einen anderen, „normativen“ Diskurs. Das Modell für die Hochlautung konnte unter den damaligen Verhältnissen nur die Schrift sein: Die Hochlautung konnte nur die Aussprache der Hochschrift (der Orthographie) sein – daher auch die seitdem übliche Rede von der gesprochenen Sprache als „Aussprache“ (was, wie nicht nur der Blick auf die Ontogenese zeigt, die empirischen Verhältnisse auf den Kopf stellt). Gleichzeitig ergab sich damit eine enge

³¹ Die letzten Vollbibeln in niederdeutscher Sprache wurden noch Anfang des 17. Jh. gedruckt – allerdings weniger für ein Lesepublikum als für ornamentale Zwecke.

Koppelung von Orthographie und Schule: Die Volksschule war der Ort, an dem die (schriftfundierte) Hochsprache zu vermitteln war. Dem entsprechen die jetzt entstehenden Handbücher, z. T. auch wie insbesondere das einflussreichste, Adelungs „Deutsche Sprachlehre“ (1781), im obrigkeitlichen Auftrag erstellt (in diesem Fall für die preußische Regierung). Das hatte unmittelbare Folgen für die Redaktion der orthographischen Regelungen: Diese mussten so gefasst werden, dass sie als Vorlage für die geforderte Aussprache geeignet waren. Entsprechend reformulierte Adelung explizit in diesem Sinne die bis dahin schon registrierten phonographischen Zusammenhänge, insbesondere für Dehnung und Schärfung (selbstverständlich in der tradierten Silbenschnittbegrifflichkeit, ausführlich so in seinem orthographischen Handbuch 1788, dem er auch ein Wörterbuch mit diakritisch annotierten Aussprachehinweisen beigab).

Allerdings bleibt vieles in den in diesem Kontext entstandenen Werken programmatisch: Da es die intendierte Hochlautung nicht gab, wurde vieles einfach postuliert, nicht selten auch aus dem nach wie vor vorbildlichen Latein (der Lautlehre des Lateinischen) abgekupfert: Auch Adelung ist nicht frei von derartigen phonetischen Phantasmagorien. Damit stand die Argumentation aber auf schwankendem Boden: Postuliert wurde eine phonographische Fundierung mit dem Motto „Schreib so, wie du sprichst!“, das Adelung aber so spezifizierte, dass das nur für ein Sprechen gilt, das mit der Orthographie übereinstimmt.³² Um der darin liegenden Zirkularität zu entkommen, nahm die Suche nach einem unabhängig zu bestimmenden Modell für die Hochlautung einen entsprechend großen Raum in diesen Diskussionen ein – wobei Gottsched, Adelung u.a. entsprechend ihrem unmittelbaren Wirkungsfeld das Obersächsische als Modell postulierten. Das war ein Diskurs jenseits der gesellschaftlichen Realitäten – vor allem auch neben der Dynamik der faktischen Herausbildung einer nationalen sprechsprachlichen Form, die allerdings erst im 20. Jh. eine empirische Realität wurde, überspitzt formuliert (aber nicht falsch): als süddeutsche Formen in norddeutscher Aussprache; in artifizierter Form wurde sie zunächst am Ende des 19. Jh.s für die Bühne kodifiziert, aber erst mit den elektronischen Medien, die eine einheitliche gesprochene Form im nationalen Raum präsent machten, wurde sie eine gesellschaftliche Realität. Zeitgenössisch lösten die ostmitteldeutschen selbsternannten Autoritäten auch den entschiedenen Einspruch von empirisch radikalen Geistern aus, wie etwa von Jakob Hemmer, der beim Stand der Dinge für eine phonographisch begründete Schreibung nur verschiedene regionale Lösungen für möglich hielt und das für seine pfälzische Varietät in seiner „Deutsche(n) Rechtschreibung, zum Gebrauche

³² Adelung, der sich ausdrücklich nicht als Reformverstand, sondern den etablierten Sprachgebrauch systematisch explizieren wollte, formulierte entsprechend vorsichtig: „Schreib das Deutsche und was als Deutsch betrachtet wird, mit den eingeführten Schriftzeichen, so wie du sprichst, der allgemeinen besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und, wo diese aufhört, des allgemeinen Gebrauches“ (1788, 17).

der kuhrphälzischen Lande“ (1775) auch recht stringent entwickelte. Als Gegenposition fand sich auch die Radikalisierung der grammatischen Fundierung, nach der die Schriftsprache nur über den grammatischen Abgleich in Wortfamilien definiert ist, die aber gegenüber einer phonographischen Position zunehmend ins Hintertreffen geriet: Diese bestimmte die weitere, auf die Zielsetzung einer grundlegenden Reform ausgerichtete Diskussion und den ihr darin folgenden amtlichen Kodifizierungsprozess.

Den Hintergrund bildete die normative Ausrichtung des jüngeren Orthographiediskurses, der nicht mehr darauf zielte, die graphischen Ressourcen für die Schriftkultur auszuloten, sondern Vorschriften oktroyieren wollte. Dabei wurden die *Kann*-Vorgaben der älteren Handreichungen zu *Muß*-Regelungen, die jeweils einen Rattenschwanz von Fallunterscheidungen nach sich zogen wie z. B. bei der oben in (3) angesprochenen Kommatierung von Infinitivkonstruktionen: wo in den älteren Werken vorgesehen ist, daß bei kurzen übersichtlichen Infinitivkonstruktionen das Komma weggelassen werden *kann* (also auch <Er befahl mir zu gehen>), findet sich in den späteren Duden-Vorschriften eine immer weiter anschwellende Fülle von Unterscheidungen, die berücksichtigt werden *müssen*. Hier liegt das Grundproblem dieser Kodifizierung – nicht bei der Komplexität von Markieren, die auf die Sinnerschließung komplexer Texte zielen.

7 Die Orthographiereform

Die phonographische Argumentation verließ die Ecke von weltverbessernden Sonderlingen, als sie sich auf die Elementarschuldidaktik stützen konnte, die mit der inzwischen zunehmend durchgesetzten Schulpflicht ein anderes gesellschaftliches Moment erhielt. Dabei konnte sie sich in den Nachwehen der Französischen Revolution und ihren Folgen auch in Deutschland mit emphatisch „demokratischen“ Argumenten schmücken (so bis heute, wie die entsprechenden Obertöne in der jüngsten Diskussion um eine Neugestaltung der amtlichen Regelung in den 1990er Jahren gezeigt haben).

Zur Legitimierung dieser Position trug nicht unerheblich bei, dass sich in der ersten Hälfte des 19. Jh.s ein vielstimmiges Konzert formierte, das bei erheblichen internen Gegensätzen einen gemeinsamen Nenner im geforderten Bruch mit der schriftkulturellen Tradition der lateinischen Matrix hatte. Dazu gehörte auch die in der neuformierten Universität (mit der Germanistik als Leit-Disziplin) modisch werdende Rückbesinnung auf das Mittelalter, in der Jacob Grimm und seine Anhänger die kulturelle Identität des Deutschen in einer Orthographie sichtbar machen wollten, die von der der mittelhochdeutschen Handschriften nicht zu unterscheiden sei – alles was davon abwich, also alle grammatischen Markierungen (satzinterne Majuskeln, andere Wortgrenzmarkierungen wie das <y>, die Diffe-

renzierung <daß> vs. <das> u. dgl.) sollten genauso abgeschafft werden wie alle phonographischen Notierungen, die auf später erfolgte Lautveränderungen reagiert hatten, wie insbesondere das Dehnungs-*h* als Teil des Systems der Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen (so z. B. bei K. Weinhold „Über die deutsche Rechtschreibung“ 1852). Die elitäre Ausrichtung dieser Forderung machte sie zwar marginal – aber in der Sache forderten die demokratischen Reformer nichts anderes, nur dass diese sich gegenwartsorientiert äußerten und z. B. mit dem Verweis auf die Stenographie eine lautgetreue Schreibung forderten, der die gleichen graphischen Markierungen zum Opfer fallen sollten.³³ Auch wenn der prominenteste Vertreter dieser Richtung, Rudolf von Raumer, Professor für Germanistik war: Verankert war diese Richtung in erster Linie bei den Lehrern, für die sich von Raumer auch explizit als Sprachrohr darstellte („Über deutsche Rechtschreibung“ 1855). Mit dem emphatischen Bezug auf Zwänge der schulischen Praxis, angesichts einer inzwischen weitgehend durchgesetzten Schulpflicht, wurde die überlieferte Orthographie für obsolet erklärt.

Jenseits aber dieser Grundsatzdebatten verschob sich die Diskussion über die Orthographie durch die orthographischen Wörterbücher, die inzwischen als deren Verkörperung angesehen wurden. Wie es sich bei dem Heyseschen Wörterbuch angebahnt hatte, ging die Bindung der orthographischen Differenzierung an den syntaktischen Kontext durch den Blick auf die Wörterbücher endgültig verloren: In ihnen wurde die Klein- oder Großschreibung zur Eigenschaft der lexikalisch isolierten Wörter. Das ist so vor allem bei Konrad Dudens „Deutsche(r) Rechtschreibung“ (1872) der Fall, bei dem sich im Lemma immerhin noch semantische und vor allem auch etymologische Erläuterungen als Stütze finden; später verschwindet auch das, und es finden sich nur noch reine Wortlisten wie z. B. im „Buchdruckerduden“ („Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache“ 1903), in dem nur noch gelistet wird (z. B. *Zank – zanken – Zänker – Zänkerei – zänkisch – zanksüchtig ...*, ebd., 334) – und so auch bei (bis auf die Initialbuchstaben) Homographen wie *acht – Acht* (ebd., 4).

Damit war die Kehrtwende in der orthographischen Reflexion vollständig: Deren Markierungen sind zu Eigenschaften von isolierbaren Wörtern geworden. Listen wie in den Rechtschreibwörterbüchern führen aber vor, dass es sich bei der Klein- und Großschreibung nicht um vernünftig begründbare Erscheinungen handelt, sondern nur noch um eine Gedächtnisbelastung: In der Rechtschreibdidaktik sind solche Listen eine probate Grundlage für Tests geworden – für die Reformer sind

³³ Die Zusammenhänge werden in den meisten Darstellungen übersehen. Die Stenographie spielte in den damaligen Diskussionen etwa die Rolle, die heute der Computer und die elektronische Textverarbeitung spielen. Konrad Duden, der heute eponymisch für die orthographischen Regelungen steht, die mit einer Reform abzuschaffen sind, engagierte sich in seiner Jugend bei der Revolution 1848 – entsprechend radikal kommen seine frühen orthographischen Schriften daher.

sie ein nicht mehr motivierbarer Zopf der orthographischen Frühzeit, der abzuschneiden ist.

Der weitere Gang ist durch obrigkeitliche Maßnahmen bestimmt, die praktisch umsetzbare Regelungen suchten. Seit der Mitte des 19. Jh.s erscheinen in den verschiedenen Ländern amtliche Regelungen für den Schulgebrauch, die meist auch für die öffentlichen Kanzleien Geltung hatten (zuerst so 1855 in Hannover). Nach der Neugründung des Reichs 1871 sollte eine solche Regelung reichseinheitlich erfolgen – und nach Möglichkeit zugleich auch in Österreich und der Schweiz Geltung haben. Die Reformer bestimmten die Vorgaben, mussten aber immer wieder ein Stück zurückrudern. Auf der nationalen orthographischen Konferenz 1876 hatten sie weitgehend das Sagen, letztlich auch in dem zweiten Anlauf auf der Konferenz 1901, deren Regelungen die weitere Entwicklung bis heute bestimmt haben. Die strittigsten Bereiche, die eine grammatische Abklärung verlangt hätten (die satzinterne Majuskel, die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Interpunktion ...) wurden ausgeklammert.

Die Praxis folgte den Reformern (und ggf. auch dem amtlich Verabschiedeten) nur zögerlich, wie die zahlreich erscheinenden Sachbücher zur Rechtschreibung zeigen, die eine Grauzone der Orthographie besetzen, in der z. T. die Tradition weitergeschrieben wird. Es gab selbstverständlich Versuche, der Reform-Entwicklung gegenzusteuern; dazu gehören vor allem die Arbeiten von Daniel Sanders, der in mehreren großen Darstellungen die traditionelle Orthographie zu systematisieren versuchte (so schon 1856 mit einem „Katechismus der deutschen Orthographie“, 1875 dann mit einem „Orthographische(n) Wörterbuch“ u. a.) und nicht zuletzt auch ein großes „Wörterbuch der deutschen Sprache“ in 3 Bänden erstellte (zuerst 1859–1865), das in seinen umfangreichen Belegzusammenstellungen die schriftkulturelle Nutzung der Orthographie dokumentierte; er vertrat diese Position auch (erfolglos) auf der ersten orthographischen Konferenz und wurde nach dieser sogar von Verlagen und nicht zuletzt auch der Reichspost beauftragt, eine konservativere Orthographieanleitung zu erstellen. Aber dergleichen waren nur noch retardierende Momente: Die Agenda der jüngsten Reformrunde 1996ff. war identisch mit der der Reformer des 19. Jh.s. Zwar musste die Reform immer wieder Schritte zurück machen, aber die Richtung einer intendierten phonographischen Reduktion blieb bewahrt. Der Blick auf die grammatische Fundierung der Orthographie ging im Kleinkrieg um Einzelmaßnahmen unter, die das Bild von einem willkürlichen Chaos, das einer stringenten Regelung bedarf, umso deutlicher vorspiegeln. Bei der letzten Reformrunde musste so die phonographisch motivierte Freigabe der Kommasetzung wieder zurückgenommen werden; die Auflösung der logographischen Grundstrukturen der Getrennt- und Zusammenschreibung (oder auch der morphologischen Konstantenschreibung) ging im publizistisch ausgetragenen Streit um einzelne Fälle unter; an die Stelle der geplanten Abschaffung der grammatisch

geregelten Klein- und Großschreibung trat schließlich eine (grammatisch weitgehend unregelmäßige!) Vermehrung der satzinternen Majuskeln u. dgl. mehr. Das lässt sich kaum auf den Nenner einer „Stärkung des Systemcharakters der Orthographie“ bringen, als was es von den Urhebern der Reform verkauft wird (Gallmann/Sitta 1996). Vielmehr werden so mit jedem Reformierungsschritt Fakten geschaffen, die eine weitere Reform umso dringlicher erscheinen lassen.

8 Fazit und Ausblick

Die deutsche Orthographie hat sich in der Matrix der lateinischen herausgebildet: als ein grammatisch fundiertes System der Einrichtung von (komplexen) schriftlichen Texten für Leser. Das war gebunden an besondere gesellschaftliche Randbedingungen, zu denen eine eingeschränkte Schriftkultur gehörte: Grundlage war eine solide Ausbildung in grammatischer Analyse, wie sie traditionell im Lateinunterricht vermittelt wurde – aber eben nur für einen kleinen Teil der Gesellschaft. Diese gesellschaftlichen Verhältnisse bestehen nicht mehr: Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft setzt die Demotisierung der Schrift voraus.

Insofern kann man über anders strukturierte orthographische Systeme nachdenken. Ohnehin sind orthographische Systeme instrumentell für die Schriftkultur – sie haben keinen Wert an sich und können daher auch verändert werden: Wer in eine Schriftkultur hineinwächst, lernt mit den verfügbaren Ressourcen umzugehen. Daher ist auch ein anderes Schriftsystem in Deutschland denkbar als das überkommene: Schließlich ermöglichen auch ganz anders gebaute Schriftsysteme den kompetenten Zugang zur Schriftkultur (es genügt, schon auf wenig exotische Fälle zu sehen wie das Englische).

Aus dieser Konstellation zieht die Reformbewegung, die sich im Kielwasser der modernen Volksbildung seit Mitte des 19. Jh.s geltend macht, die Konsequenzen. Sie zielt auf eine vollständige Umpolung in der orthographischen Architektur, auf eine letztlich phonographische Reduktion der orthographischen Markierungen („Schreib, wie du sprichst!“). Dieses Orthographiekonzept ist in enger Bindung an didaktische Fragen aufgekommen: Anfänge dieses Projekts lassen sich auf die Institutionalisierung der Volksschule im Kielwasser der Reformation im 16. Jh. zurückverfolgen, auf die eine kindertümliche (für die Autoren: kindgemäße) Didaktik zugeschnitten war, die grammatische Analysen als zu komplex ausblendete.

Zweifellos ist der Orthographieunterricht so zu gestalten, dass die Lerner die Sicherheit erwerben, dass sie in der Schriftkultur Fuß fassen können (so vor allem auch in ihrer Selbsteinschätzung), was besonders für die Lerner ein Problem ist, die mit ihrer Familie nicht ohnehin in der Schriftkultur zuhause sind. Damit argumentieren auch die Reformer, die auf die Schwierigkeiten der alten Orthographie für

die Anfänger und Ungeübten verweisen. Damit werden aber orthographische Momente in den Vordergrund gestellt, von denen sich kompetente Leser (weil sie sie beherrschen!) frei machen können. Die Orthographie kann nicht von den Problemen des Anfangsunterrichts her verstanden werden. Dessen Aufgaben sind ernst zu nehmen, gerade auch in ihren sprachspezifischen Ausprägungen: Daher unterscheidet sich die Lernprogression in den ersten Schuljahren bei Lernern im Deutschen, Englischen, Hebräischen ... erheblich. Aber grob gesprochen kommen die erfolgreichen Lerner am Ende der Grundschulzeit in allen Schriftsystemen da an, worum es geht: in der Schriftkultur, für die das sprachspezifische Laut-Schrift-Verhältnis sekundär geworden ist. Auch eine Orthographiedidaktik, die den Namen verdient, kann nicht unter die Besonderheiten des jeweiligen (hier also des deutschen) Schriftsystems subsumiert werden. Bei ihr muss es um das gehen, was erfolgreiche Lerner machen – in Hinblick darauf sind die Besonderheiten der Schrift- (Orthographie-) Systeme zu analysieren.

Die deutsche Orthographie ist ausgebaut worden unter Bedingungen eines zweigleisig angelegten Bildungssystems, bei dem ein effektiver Zugang zur Schriftkultur nur als Angelegenheit von wenigen angesehen wurde. Sie ist grammatisch fundiert, wobei in der Frühzeit als Grammatik nur die des Lateinischen als Ressource dienen konnte, von der sich die deutsche Orthographie über den Weg von Strukturkopien emanzipiert hat. Insofern ist die Genese der deutschen Orthographie eng an ein Bildungssystem gekoppelt, in dem das Lateinische eine Schlüsselrolle hatte. Mit diesem traditionellen Bildungssystem steht scheinbar auch die traditionelle Orthographie zur Disposition. Die Reformbewegung bezieht hier eindeutig Position: Die Demotisierung der Schriftkultur ist für sie nur um den Preis des Bruchs mit der grammatikfundierten orthographischen Tradition zu haben. In diese Richtung schieben sie erfolgreich auch die amtlichen Regelungen: Von den nationalen orthographischen Konferenzen des Deutschen Reiches nach 1871 bis hin zu der letzten Reform 1996 ff. wird das traditionelle Schriftsystem zurückgebaut.

Aber die Schriftkultur, und damit die Frage der Bewahrung oder der Reform der traditionellen Orthographie, ist keine Frage von Meinungen. Entscheidend waren die institutionellen Randbedingungen und diese werden auch weiterhin den Ausschlag geben. Der Rückbau der traditionellen Orthographie korrespondiert dem quantitativen Ausbau der Volksschule (der Durchsetzung der Schulpflicht). Die dazu nötige massenhafte Rekrutierung von Lehrern setzte auch deren Ausbildung Schranken. Dem entsprachen schon die obrigkeitlichen Maßnahmen im 19. Jh., als z.B. in Preußen mit den „Stiehlschen Regulativen“ 1854 die Grammatik von der Volksschullehrerausbildung ausgeschlossen wurde. Von dort lässt sich eine gerade Linie zur heutigen Schule und der verschulnten Lehrerausbildung ziehen. Die reformierte Zurichtung der Orthographie auf Listen von graphischen Formen korrespondiert mit einem Umbau des (elementaren) Bildungssystems, das systemati-

sche grammatische Analysen ausspart und statt dessen auch im Sprachunterricht auf operationale Tests zugeschnitten wird – von den Übungen in der Klasse bis zu den großen Schulevaluationen.

Aber die Schriftkultur ist diesem gesellschaftlichen Formierungsprozess nicht einfach subsumierbar. Der Blick zurück auf die Genese der deutschen Orthographie macht ein anderes Koordinatensystem sichtbar: Die von den Reformern herausgestellten Schwierigkeiten der traditionellen deutschen Orthographie resultieren daraus, dass diese von Anfang an zur strukturellen Analyse literater Strukturen zwingt. Damit stellt sich die Frage, ob diese literate Ressource ohne weiteres preisgegeben werden soll. Die Alternative zur Reform bestünde darin, unter den Bedingungen einer **Volksschule**, die diesen Namen verdient (ihre heutigen Vertreter haben den Namen abgelegt ...), die Voraussetzungen zu schaffen, das anspruchsvolle grammatikfundierte Orthographiesystem des Deutschen zugänglich zu machen. Das verlangte allerdings, der grammatischen Analyse in der sprachlichen Bildungsarbeit wieder einen entsprechenden Platz einzuräumen, der nach dem Wegfall des Lateinischen weitgehend vakant geworden ist – und vor allem auch die Lehrer entsprechend zu qualifizieren. Dabei könnte (und müsste) an der Arbeit derjenigen angeschlossen werden, die vom 16.–18. Jh. nicht nur die deutsche Orthographie durch Strukturkopien aus dem Lateinischen von diesem emanzipierten, sondern die auch an entsprechenden Reflexionsformen gearbeitet haben (s. o. die Hinweise auf Freyer oder auch Adelung): Daran wäre anzuschließen, weil es in der **Volksschule** nur um einen Grammatikunterricht gehen kann, der bei der Reflexion auf die mitgebrachte Spontansprache der Lerner ansetzt.

Hier ist zweifellos die Sprachwissenschaft gefordert, die bisher aber vor allem beim Rückbau der traditionellen Orthographie mitgewirkt hat. Das hat zunächst fachgeschichtliche Gründe. Als selbständige Disziplin konstituierte sich die Sprachwissenschaft im ausgehenden 19. Jh. in Abgrenzung von den Philologien, in denen sie bis dahin die Rolle einer Hilfswissenschaft gespielt hatte. Dazu gehörte die Reklamation eines eigenen (d.h. nicht-philologischen) Gegenstandes: die gesprochene Sprache. Auf diese ist der überwiegende Teil der sprachwissenschaftlichen Forschung heute ausgerichtet, zwangsläufig da, wo es sich um die Beschreibung nicht-verschrifteter Sprachen handelt, aber in unserer Gesellschaft auch auf den Spracherwerb vor der Schulzeit. Daraus hat sich ein generalisiertes Gegenstandsverständnis entwickelt, bei dem die gesprochene Sprache emphatisch als „natürlich“ verstanden wird und von dem aus normative Aussagen auch zu schriftkulturellen Fragen gemacht werden können – nahezu folgerichtig mit phonographischen Prämissen. Faktisch haben die entsprechenden sprachwissenschaft-

lichen Beiträge auf diese Weise lange Zeit denn auch nur die Reformbestrebungen verstärkt, statt als wissenschaftliche Kontrollinstanz zu fungieren.³⁴ Erst in den letzten Jahren zeichnet sich hier eine Tendenzwende ab, werden schriftkulturelle Fragen in der Sprachwissenschaft systematisch bearbeitet.

Die Antwort auf die Frage, wie es mit der Orthographie weitergehen soll, lässt sich nur in einem so erweiterten Koordinatensystem finden. Der Rückblick auf die Genese kann dabei zumindest diagnostisch hilfreich sein: Der Blick auf die schriftkulturellen Zusammenhänge kann helfen, eine funktionale Analyse orthographischer Strukturen zu entwickeln – gegen die üblich gewordenen rhetorischen Auseinandersetzungen. Wie absurd eine Forderung letztlich ist, das orthographische System so umzumodeln, dass möglichst wenig Fehler gemacht werden, zeigt sich, wenn man versuchen würde, in der gleichen Weise in der Mathematik (oder einem Teilbereich davon, etwa der Arithmetik) zu fordern, die Bereiche zu reformieren, in denen die Schüler häufig Fehler machen. Dass solche Forderungen in der Orthographiediskussion legitim erscheinen, macht deren wissenschaftliche Defizite deutlich.

Die für die Orthographie-Entwicklung entscheidende Frage sollte sein, wie sicher gestellt werden kann, dass die Schriftkultur nicht eine Sache derer ist (bleibt), die für ihren Zugang ohnehin nicht auf die Schule angewiesen sind. Es könnte sein, weil eine reformierte Orthographie für die Schule, wie sie ist, optimal ist: dass sie die schulischen Abläufe einfacher macht und auch schulisch messbare Lernerfolge sicherstellt – aber eben nicht den kompetenten Zugang zur Schriftkultur. Auf diesen stellt die traditionelle (grammatikfundierte) Orthographie ab – sie preiszugeben sollte nicht möglich sein, wenn dieses Ziel damit infrage gestellt wird. Dieser Rückblick auf die Entwicklung der deutschen Orthographie sollte helfen, diese Zusammenhänge in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Adelung, Johann Christoph: Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie, nebst einem kleinen Wörterbuche für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung. Leipzig: Weygand, 1788
- Baudusch-Walker, Renate: Klopstock als Sprachwissenschaftler und Orthographiereformer. Berlin: Akademie 1958
- Bergmann, Rolf/Nerius, Dieter (Hrsg.): Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700. 2 Bände. Heidelberg: Winter 1998

³⁴ Das ist kein deutsches Sonderproblem. Symptomatisch dafür ist die Weise, wie die sprachwissenschaftliche Zunft auf ihrem 4. Internationalen Kongress 1936 einhellig die Interpunktion in den gängigen Schriftsprachen unter rein phonographischen Aspekten abgehandelt hat. Ein dazu eingesetztes „Komitee für Interpunktion und vergleichende Syntax“ legte dazu für den 5. Kongress eine umfangreiche Dokumentation vor (der 5. Kongress fand 1939 wegen des Beginns des Weltkrieges nicht statt).

- Besch, Werner (Hrsg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 4 Bände. Berlin: de Gruyter, Neuauflage 1998–2004
- Dokumente zur Interpunktion europäischer Sprachen, 5. Internationaler Kongreß der Linguisten. Brüssel 1939, Repr. Nendeln: Krauss 1973
- Freyer, Hieronymi: Anweisung zur teutschen Orthographie. Halle: Verlegt im Waysenhouse 1722
- Gallmann, Peter/Sitta, Horst: Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mannheim: Duden-Verlag 1996
- Jellinek, Max Hermann: Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung. 2 Bände. Heidelberg: Winter 1913–1914 (Nachdruck 1968)
- Maas, Utz: Phonologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999 (Neuauflage Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006)
- Maas, Utz: Die sprachlichen Verhältnisse in Osnabrück zu Beginn des 17. Jhd.. Zu den methodischen Problemen der historischen Sprachsoziologie. In: Garber, Klaus/Kürschner, Wilfried/Siebert-Nemann, Sabine (Hrsg.): Zwischen Renaissance und Aufklärung. Amsterdam: Rodopi 1988, 93–124
- Maas, Utz: Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland. München: Fink 2012; 2. überarbeitete Auflage 2014
- Maas, Utz: Der Ausbau des Deutschen zur Schriftsprache. In: Euphorin 108/2014: 325–363
- Moulin-Fankhänel, Claudine: Bibliographie deutscher Grammatiken und Orthographielehren. Heidelberg: Winter 1994
- Müller, Johannes (Hrsg.): Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jhds. Gotha 1882 (Nachdruck Hildesheim: Olms 1969)
- Nerius, Dieter (Hrsg.): Deutsche Orthographie. Hildesheim: Olms, 4. Aufl. 2007 (Neubearbeitung, erste Auflage 1987 in Leipzig)
- Parkes, Malcolm Beckwith: Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West. Berkeley u. a.: Univ. of California Press 1993
- Ruge, Nikolaus: Aufkommen und Durchsetzung morphembezogener Schreibungen im Deutschen 1500–1700. Heidelberg: Winter 2004
- Schlaefel, Michael: Kommentierte Bibliographie zur deutschen Orthographietheorie und Orthographieggeschichte im 19. Jahrhundert. Heidelberg: Winter 1980
- Schlaefel, Michael: Grundzüge der deutschen Orthographieggeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870. In: Sprachwissenschaft 5 (1980), 276–319 (zitiert Schlaefel 1980a)
- Schlaefel, Michael: Der Weg zur deutschen Einheitsorthographie vom Jahre 1870 bis zum Jahre 1901. In: Sprachwissenschaft 6 (1981), 391–438
- Socin, Adolf: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit. G. Henninger 1888 (Nachdruck Hildesheim: Olms 1970)

TILO REIßIG

A3 Die Geschichte des Orthographieunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert

1 Einleitung

Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Orthographieunterrichts steht zunächst vor terminologischen Problemen. So wird von den wenigsten Autoren zwischen Rechtschreibunterricht (als empirisch erfassbarer Gegenstand) und Rechtschreibdidaktik (als theoretischer Gegenstand) unterschieden, was eine saubere terminologische Trennung erschwert bzw. teilweise unmöglich macht. Auch ist nicht unbedeutend, an dieser Stelle zu erwähnen, dass Didaktik – als eigenständige wissenschaftliche Disziplin – sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablieren konnte und sich stellenweise noch heute als solche behaupten muss. „Rechtschreib‘didaktik‘ wurde traditionell nur an den Päd. Akademien (später Päd. Hochschulen) betrieben, die ihre Aufgabe stärker in der *Vermittlung* von anderorts gewonnenen Erkenntnissen sahen als in der eigenständigen Forschung [...]“ (Fritzsche 1984, 1).

Ziel dieses Beitrages ist, die Forschungsergebnisse der Arbeiten von Ossner (2003), Koliwer (1992), Beinlich (1960) und Fritzsche (1984) zusammenfassend darzustellen. Die Ausrichtung des Beitrags ist im Wesentlichen historisch orientiert. Zunächst wird die Entwicklung der Schreibdidaktik im 16. Jh. dargestellt – dabei werden auch die institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet. Im 19. Jh. stehen der Methodenstreit im Rechtschreibunterricht und die Versuche, die Orthographie zu normieren, im Fokus. Es soll die enge Verbindung zwischen der Feststellung der Orthographie und deren schulischer Vermittlung gezeigt werden. Im 20. Jh. werden dann (chronologisch) exemplarisch verschiedene rechtschreibdidaktische Positionen dargestellt.

2 Entstehung der Schreibdidaktik und Entwicklung des Lese- und Schreibunterrichts

Der Ursprung der deutschen Schriftsprache liegt im Lateinischen. Zwar sind erste deutschsprachige Texte seit dem 8. Jh. überliefert, doch „[...] lesen und schreiben lernte man am und mit dem Latein, denn nur Latein galt zunächst als schreibbar“ (Schön 1999, 9). Erst im 12./13. Jh. kam der Durchbruch der europäischen Volks-

sprachen in die Schriftkultur und auch erst jetzt begann man systematisch die lateinischen Schriften zu übersetzen. Diese Übersetzungstätigkeit beschreibt Frank (1973, 17) als den Ursprung der deutschen Schriftsprache und Literatur und des Unterrichts im Deutschen. Außerdem prägte das Übersetzen den deutschen Satzbau und die Verwendung lateinischer Grammatik-Kategorien zur Beschreibung der Regeln der deutschen Sprachlehre (vgl. ebd., 18).

Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens war allerdings bis ins 12. Jh. allein auf den geistlichen Stand beschränkt (vgl. Schön 1999). Aufgrund des wachsenden Handels, zunehmender Rechtsgeschäfte und öffentlicher Verwaltungsvorgänge nimmt die Schriftlichkeit vor allem in den Städten zwischen 1200 und 1500 zu (vgl. Beckmann 2006, 173). Wurde diese Arbeit zunächst noch von Klerikern verrichtet, verlangte das stetige Wachstum bald vom Bürger selbst die Fertigkeit des Lesens und Schreibens (vgl. Frank 1973, 19f.) und so wurden neben den bereits vorhandenen Lateinschulen im 16. Jh. sog. deutsche Schulen (teilweise nach ihrem Träger „Rats-“ oder „Stadtschule“ genannt) eingerichtet (vgl. Beckmann 2006, 173). Erst jetzt begann man in Deutschland in der Muttersprache, ohne vorheriges bzw. gleichzeitiges Lateinlernen, lesen oder schreiben zu lernen, wobei es zu einer vollständigen Trennung von Latein- und Deutsch- bzw. muttersprachlichem Unterricht erst im Laufe des 19. Jh.s kam. In Äußerungen von Lehrern zum Deutschunterricht in Schulprogrammen und Schulschriften des 19. Jh.s kann man erkennen, dass der muttersprachliche Unterricht sich in dieser Zeit noch immer rechtfertigen und seine Stellung gegenüber dem Lateinunterricht behaupten muss (vgl. Erlinger/Knobloch 1991, 255ff.). Mit der Entwicklung der Schreibschulen im 16. Jh. setzten auch die ersten Didaktisierungsbemühungen ein. Valentin Ickelsamers Schriften „Ein teütsche grammatica“ von 1527 und „Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen“ von 1534 können als Ausgangspunkt dieser Bemühungen gesehen werden (vgl. Bredel/Günther 2006, 202). Ickelsamer begründet mit seinen praktisch orientierten Schriften die Lautiermethode (vgl. 3.1.2). Die Laute werden aus der natürlichen Rede gewonnen und zu Silben zusammengesetzt. Erst im Anschluss daran werden die Buchstabennamen eingeführt (vgl. ebd.). „Aber wenn ich sage/Lesen heisse und sey nichts anders denn die Buchstaben nennen/so verstehen mich die noch nicht die die Buchstaben nicht anders zu nennen wissen [...]“ (Ickelsamer 1971, A5v). Ickelsamer ist, wie Ossner (2003) feststellt, seiner Zeit weit voraus. Da das sich an der Orthographie der Lutherbibel orientierende Deutsch in den meisten Landstrichen erst gelernt werden musste, so Ossner, konnte sich Ickelsamers Lautiermethode (noch) nicht durchsetzen. Stattdessen wurde Lesen (und Schreiben, sofern es überhaupt gelehrt wurde) nach der Buchstabiermethode gelehrt (vgl. 3.1.1). Im 17. Jh. stellt der Pädagoge Jan Amos Comenius, der sich verstärkt für den Unterricht in deutscher Sprache eingesetzt hat und ein wichtiger Wegbereiter für die Trennung von Deutsch- und Lateinunterricht war