

# Schreiben: Rechtschreiben

Peter Eisenberg, Gudrun Spitta, Gerhard Voigt

## 1. Die Geltung der Orthographie als Lernhindernis

### 1.1. Was heißt ‚Beherrschung der Rechtschreibung‘?

„Das Deutsche ist zurzeit das Stiefkind der deutschen Schule. Die große Mehrheit der Kinder, die aus der Schule entlassen werden, haben ihr Ziel im Deutschen bei weitem nicht erreicht. Sie sind weder imstande orthographisch richtig zu schreiben, noch grammatisch richtig zu sprechen oder einen Brief in gutem Deutsch aufzusetzen. Eines Beweises für diese Behauptung bedarf es nicht. Jeder Lehrer kann sie bestätigen.“

Diese Kritik klingt uns vertraut. Sie stammt aber weder, wie man vermuten könnte, aus der Feder eines heutigen Journalisten noch eines unserer Lehrerkollegen, sondern der Rektor einer Volksschule in Hagen in Westfalen, Richard Lange, hat sie 1905 seinem Büchlein: *Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen?* vorangestellt. Wie kommt es, daß wir heute die Klage noch genau so hören oder sie auch selbst so äußern? Hat es in der Didaktik der deutschen Sprache keine Erkenntnisse, hat es keine Fortschritte bei der Förderung von Schülern gegeben? Für die Rechtschreibung gilt das sicher nicht. Sie wurde und wird in der Schule geübt und geübt, Unterrichtsverschlüsse werden immer wieder unterbreitet, und seit untersucht worden ist, in welchen orthographischen Bereichen die meisten Fehler entstehen, werden die Möglichkeiten gezielter Übungen intensiv genutzt (Menzel 1985). Überzeugend hat Menzel darauf verwiesen (ebd., 4 f.), daß sich das allgemeine Niveau der Rechtschreibsicherheit eher erhöht hat. Die Bereiche schließlich, die sich immer noch als zu schwierig für das Erlernen im Kindesalter (wie auch dem der Erwachsenen) erwiesen haben, versprechen die Vertreter einer Orthographiereform – für die es auch noch andere Gründe gibt – zu entschärfen, indem sie Elemente der Orthographie selbst zur Disposition stellen (z. B. Gall-

mann / Sitta 1991; 1992; skeptisch dem gegenüber ist Friedrich 1991).

Das Ansetzen bei den Fehlern ist nur konsequent, sieht man die Eindeutigkeit der Schreibung als grundlegendes Prinzip der Orthographie und die völlige Gleichheit aller Schreibungen als Ziel der Rechtschreibdidaktik an: Jedem Wort – so die wenigstens in der Öffentlichkeit allgemein geteilte Vorstellung – komme eine, aber auch nur eine Schreibung zu, die jede(r) zu beherrschen

einandersetzung mit Aussicht auf Erfolg schon durch den Hinweis disqualifizieren, daß sein Verfasser gegen die Regeln der deutschen Orthographie verstoßen habe. Dabei muß dieser Vorwurf nicht einmal stimmen. Es genügt, daß eine Schreibung nicht mit dem Normempfinden des Polemikers (und der Mehrheit seiner Leser) übereinstimmt. Kann man vielleicht sogar darauf verweisen, daß der Duden Doppelformen zulasse, wird die Polemik nicht unbedingt zurückgenommen, sondern auf den Duden ausgeweitet. Er schlampe mal wieder oder kneife vor einer eindeutigen Festlegung. Behandelt der Duden den historischen Wandel einer Veränderung als abgeschlossen, wird ihm vorgeworfen, er betreibe geradezu den Sprachverfall.

Doch selbst wenn ein Studium der Duden-Regeln ergibt, daß tatsächlich eine Fehlschreibung vorliegt, ist auch damit noch wenig bewiesen. Nicht jede Fehlschreibung beeinträchtigt das Leseverständnis, und es gibt auch keinen Schreiber des Deutschen, der in allen vorkommenden Fällen immer zweifelsfrei zwischen falsch und richtig unterscheiden kann. Daher rührt auch die Beliebtheit der Zweifelsfall-Diktate von Kosog (1912) bis Zimmer (1989). Jede(r) kann jede(n) in der Rechtschreibung hereinlegen.

Der Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist auch in der täglichen Schulpraxis zu erleben. In schriftlichen Mitteilungen an den Klassenlehrer auch von Eltern, die sich selbst für rechtschreibsicher halten und eine Verschlechterung des Rechtschreibunterrichts gegenüber ihrer eigenen Schulzeit monieren, finden sich immer wieder Abwei-

chungen von einer dudengerechten Schreibung. Nimmt man noch die Beherrschung pragmatischer Regeln hinzu, wie etwa die für das Entschuldigen (Sitta 1992), wären nur die wenigsten nicht zu beanstanden.

Offensichtlich hat sich das, was einmal als methodische Hilfe beim Lernen gedacht gewesen sein mag – ein Wort, eine Schreibung –, im allgemeinen Bewußtsein verselbständigt und um die Vorstellung einer historischen Unveränderbarkeit der Schrei-

finden sich immer wieder Abweichungen von einer dudengerechten Schreibung. Nimmt man noch die Beherrschung pragmatischer Regeln hinzu, wie etwa die für das Entschuldigen (Sitta 1992), wären nur die wenigsten nicht zu beanstanden. Offensichtlich hat sich das, was einmal als methodische Hilfe beim Lernen gedacht gewesen sein mag – ein Wort, eine Schreibung –, im allgemeinen Bewußtsein verselbständigt und um die Vorstellung einer historischen Unveränderbarkeit der Schrei-

bung angereichert. Trotz aller anderen Erfahrungen ist die vollständige Beherrschung der für den schriftlichen Sprachgebrauch geltenden Normen nach dem Verständnis der Öffentlichkeit, einschließlich der meisten Lehrer, grundlegendes Merkmal der Zugehörigkeit zur bildungstragenden Schicht geblieben und *deshalb* ein zentrales Ziel schulischer Ausbildung.

Das unangemessen hohe Asehen der Rechtschreibung hat mehrere Gründe. Sie hängt mit der Definition nationaler Identität durch die gemeinsame Sprache (s. Nerius / Scharnhorst 1991, Harweg 1989) ebenso zusammen wie mit der Erfahrung des ständigen Wandels aller Einrichtungen und Werte in der modernen Gesellschaft, die den Menschen angst macht und die sie sich deshalb um so fester an die Regeln klammern läßt, die sie unveränderbar wünschen. Für die Lehrerinnen und Lehrer kommt hinzu, daß gegenüber dem Vorwurf der Subjektivität des Lehrurteils, der Schülern wie Eltern oft allzu leicht über die Lippen geht, gerade die Beurteilung der Rechtschreibsicherheit einen Hort der Objektivität darzustellen scheint.<sup>2)</sup> Rechtschreibsicherheit wird dann leicht zum Indikator für Intelligenz hypostasiert.

Diese Bemerkungen bedeuten nicht, daß die Wichtigkeit der Orthographie von uns bezweifelt würde. In einer literalen Gesellschaft sollen alle Kinder lesen und schreiben lernen. Beides gehört zusammen, und zum Schreiben gehört nun einmal, daß nicht irgendwie, sondern daß richtig geschrieben wird. Zumal für die Schule steht dies außer Frage. Nach Beschlüssen der Kultusministerkonferenz gelten die Rechtschreibregeln des Duden; sie zu lehren ist staatlicher Anspruch an die Lehrer. Die Beherrschung der im Rechtschreibduden (Duden 1991) niedergelegten Orthographie muß deshalb Ziel des Deutschunterrichts sein.

Gleichwohl bleibt festzuhalten, daß aus fachwissenschaftlicher Sicht Zweifel daran angebracht sind, daß alle Regelformulierungen des Duden die tatsächlichen Verhältnisse angemessen erfassen (s. Abschn. 2), und daß aus fachdidaktischer Sicht nicht allen Regeln ein gleiches Gewicht zugemessen werden kann (Augst 1989, 1990; vgl. Kap. 5. 2).

Was wir also fordern und fördern wollen, ist nicht die ‚Beherrschung aller Rechtschreibregeln‘, sondern ein Verständnis der Prinzipien der Schreibung, nicht die schlichte Aufteilung in ‚falsch und richtig‘, sondern eine Gewichtung zwischen elementaren und

marginalen Fehlschreibungen, nicht Rechthaberei, sondern Kenntnis der schwierigen Bereiche der Orthographie und Toleranz im Umgang mit ihnen.

## 1.2 Rechtschreiben als Teil des Schreibprozesses

Schreiben ist eine besondere Form der sprachlichen Äußerung; zu ihr gehört ebenso wie etwa das Schönschreiben das Rechtschreiben, das sich im Verlauf eines historischen Prozesses als ein eigener Teilbereich des Schreibens herausgebildet hat (Ludwig i.D.). Rechtschreiben heißt heute, eine sprachliche Äußerung in einer genau festgelegten Form zu vollziehen.

Auch bei Betonung des Sprachlichen bleibt man noch ziemlich allgemein. Das Sprachliche hat viele Aspekte. Bemerkenswertere führen aber die meisten dieser Gesichtspunkte zu einer Relativierung und nicht

geschlossen als der, der nicht schreiben kann. Schreiben ohne Lesen gibt es nicht. Lesen ohne Schreiben sehr wohl. Lesen ist Erkennen und Sinnkonstitution durch das Wiedererkennen von Formen, die an Bedeutungen gebunden sind. Als solches ist es leichter zu lernen als das Schreiben, das ja Formen produzieren muß. Zwar beginnen Kinder mit Schreibversuchen, bevor sie lesen können, aber das orthographische System ist auf eine möglichst große Erleichterung des Lesens ausgerichtet, nicht des Schreibens. Es wird um ein Vielfaches mehr gelesen als geschrieben, und aus all diesen Gründen können tatsächlich viele Menschen besser lesen als schreiben. Stellt sich die Alternative, so muß das Lesen Vorrang haben.

Beim Schreiben selbst handelt es sich um einen komplexen Prozeß, dessen Anfang man sich als die ‚Schaffung einer Bedeutung im Kopf‘ und dessen Ende man sich als die schreibmotorische Realisierung sprachlicher Einheiten als orthographisch korrekte Formen vorstellen kann (zum Schreibprozeß allgemein Portmann 1993).

Für die kommunikative Seite des Schreibens ist orthographische Korrektheit in den meisten Fällen nicht ausschlaggebend, denn selten führen die üblichen Fehlschreibungen aus den Problem-bereichen der Orthographie (s. 5.2) zu Unverständlichkeit. Wo der Zwang zur Korrektheit eine direkte Wirkung auf den Schreibprozeß hat, wird dieser eher behindert. Die Absorption von Energie kann den Prozeß als ganzen beeinträchtigen und sogar zu Schreibhemmungen führen. Deshalb ist es so wichtig, Kindern in den ersten Jahren des Schreibens die Möglichkeit zu geben, rein kommunikativ und ohne orthographische Kontrolle zu schreiben (s. Abschnitt 4).

Ein weiterer Aspekt des Sprachlichen betrifft den Status der Orthographie als sprachliche Norm. Ein Vergleich zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zeigt, daß das Gesprochene nicht in derselben Weise einer Normierung unterliegt wie das Geschriebene. Trotzdem hat nicht jeder seine eigene Redeweise. Auch

das Sprechen vollzieht sich nach verbindlichen Regeln. Was wären aber entsprechende Regeln für das Geschriebene und wie verhalten sie sich zu den Regeln der Orthographie? Hier ist das Verhältnis von sprachlichen Normen auf der einen und den Regularitäten des Sprachsystems auf der anderen Seite angesprochen.

Wir wollen in den folgenden Abschnitten auf die genannten Gesichtspunkte näher eingehen, bevor wir uns in Abschnitt 5 explizit

zu einer Aufwertung des Schreibens im allgemeinen und des Rechtschreibens im besonderen.

Geht man etwa von der Sprachverwendung aus, so ist von Bedeutung, daß weitaus mehr gelesen als geschrieben wird. Eine Literalität, wie sie in unserer Gesellschaft vorausgesetzt wird, ist nicht neutral gegenüber Lesen und Schreiben (Glück 1987, insbes. Kap. 5). Wer nicht lesen kann, findet weitaus größere gesellschaftliche Bereiche ver-

rechtschreibdidaktischen Fragen zuwenden. Abschnitt 2 bespricht Fragen der Norm, Abschnitt 3 zeigt die systematische Seite des Problems. Welche Strategien Kinder beim Erwerb der Orthographie entwickeln, besprechen wir in Abschnitt 4.

## 2. Das Schriftsystem und seine Regularitäten

Unsere Orthographie ist fixiert als eine Menge von Regeln und Einzelfestlegungen, die gemeinsam in orthographischen Wörterbüchern niedergelegt sind. Diese geben für jedes Wort direkt oder indirekt Auskunft über die Schreibung oder die Schreibungen. Direkt dadurch, daß ein Wort im Verzeichnis enthalten ist, indirekt dadurch, daß seine Schreibung sich aus Regeln ergibt. Durch Regeln ist außerdem die Zeichensetzung – im Prinzip ebenfalls vollständig – festgelegt. Der Rechtschreibduden beispielsweise enthält in seiner neuesten Ausgabe 212 Regeln sowie etwa 115 000 Einträge im Wörterverzeichnis. Regeln und Wörterverzeichnis gemeinsam bilden ‚die orthographische Norm‘ des Deutschen. Es handelt sich dabei um eine sog. explizite kodifizierte Norm. Mit explizit ist gemeint, daß die Regeln bekannt sind. Jeder, der normgerecht schreiben will, kann explizit erfahren, welchen Regeln er zu folgen hat. Mit kodifiziert ist gemeint, daß die Regeln schriftlich fixiert sind.

Das Reden von expliziten Normen macht natürlich nur Sinn als Gegensatz zu impliziten Normen. Implizite Normen sind Regeln, denen man folgt, ohne daß man sie kennt. Wirklich implizite Normen sind auch nicht kodifiziert.

Welche Regeln zu den Normen zu zählen sind, ist nicht immer leicht zu sagen. Um einen Extremfall zu nennen: Das Gesetz des freien Falls ist zwar unmittelbar von Bedeutung für das Verhalten des Menschen, es ist aber schon deshalb keine Norm, weil ein Verstoß dagegen ausgeschlossen ist. Im Bereich des Sprachlichen gibt es vielerlei Regeln, die man zu den Normen in einem weiteren Sinne zählen kann, aber nicht unbedingt muß.

Im Deutschen gibt es beispielsweise die Regel, daß im Nebensatz das finite Verb am Ende steht. Die Sprecher folgen dieser Regel, sie ist verbindlich. Sie wird auch von denen beachtet, die nie etwas von Grammatik gehört haben, und würde auch dann gelten, wenn sie niemals formuliert worden wäre (implizite Norm). Gegen diese Regel kann verstoßen werden, und es wird auch gegen sie verstoßen, aber das setzt sie nicht außer Kraft.

Es ist nun sinnvoll und auch üblich, hier nicht von Regeln, sondern von Regularitäten zu sprechen. Die Regularitäten der Wortstellung gehören zu den syntaktischen Regularitäten des Deutschen, diese insgesamt bilden das syntaktische System dieser Spra-

che. Neben dem syntaktischen gibt es ein phonologisches und ein morphologisches System, und all diese Teilsysteme liegen dem Sprechen und Verstehen, d. h. dem Sprachgebrauch, zugrunde. Wiederum ist nicht ohne weiteres klar, welche der Regularitäten man vernünftigerweise zu den Normen zählt, aber das muß für unser Anliegen auch nicht abschließend geklärt sein. Festzuhalten ist nur: Norm und System sind nicht etwas prinzipiell Gegensätzliches. Die Sprecher einer Sprache halten sich an die Regularitäten des Systems, ohne daß sie ihnen bewußt sind. Die Sprachwissenschaft ermittelt diese Regularitäten. Sie möchte herausfinden, welche Struktur die Sprache hat, was verbindlich für die Sprecher ist.

Betrachtet man nun die Struktur geschriebener Wörter unter dieser Perspektive, so muß man sich als erstes vom Regelbegriff der Orthographie frei machen. Man spricht dann besser vom Schriftsystem einer Sprache und seinen Regularitäten. Um diese Regularitäten herauszufinden, d. h. um das Schriftsystem des Deutschen zu beschreiben, sieht man sich an, wie geschrieben wird. Der Schreibusus gibt die empirische Grundlage für die Erforschung des Schriftsystems ab. Daß alle mehr oder weniger in derselben Weise schreiben, sehen wir als Anzeichen für die Existenz einer impliziten Norm, nicht als Auswirkung expliziter Normvorschriften an. Diese implizite Norm wollen wir rekonstruieren. Wie weit unsere Formulierung der Regularitäten mit den Orthographieregeln im Rechtschreibwörterbuch übereinstimmt, ist erst einmal sekundär. Es könnte sogar sein, daß die Orthographieregeln einen Sachverhalt unklar, umständlich, unvollständig oder widersprüchlich beschreiben, daß wir also durch systematische Analysen zu neuen und besseren Formulierungen für orthographische Regeln kommen.

Wichtig bei alledem ist, daß schriftsystematische Analysen nicht die Schreibung der Wörter oder die Interpunktion verändern wollen. Alles soll erst einmal so bleiben, wie es ist, nur die Regelformulierungen ändern sich. Solche Änderungen können ganze Regelkomplexe betreffen, sie können aber auch auf Einzelheiten beschränkt bleiben. Wir geben zwei kleine Beispiele. Fälle von größerer Tragweite finden sich in Abschnitt 3.

In Regel 181 des Rechtschreibdudens (Duden 1991, 57) geht es um die Silbentrennung: „Wörter mit einer Vorsilbe werden nach sprachlichen Bestandteilen, also nach Sprachsilben, getrennt.“ Die Regel erfaßt Trennungen wie *ge-schwungen*, *be-treten*, *Be-treuung*, *Ver-gnügen*, *ent-rinnen*, *zer-teilen*. Man kann die Regel richtig anwenden, wenn man weiß, was eine Vorsilbe ist. Weiß man das, dann braucht man die Regel aber nicht. Eine Vorsilbe ist ja eine Silbe, und es geht um die Silbentrennung. Unerklärt bleibt auch, was eine Sprachsilbe sein soll. Der Duden verwendet diesen Begriff als Gegen-

begriff zu Sprechsilbe. Er unterstellt weiter, daß Sprachsilben sprachliche Bestandteile seien, Sprechsilben dagegen nicht. Das ist sicher unhaltbar. In der vorliegenden Formulierung ist die Regel gleichzeitig überflüssig, umständlich und sachlich unhaltbar. Gemeint ist einfach, daß Präfixe wie *be-*, *ge-*, *ent-*, *zer-*, *ver-* und *er-* für sich jeweils eine Silbe im Sinne der Silbentrennung bilden.

Im zweiten Fall geht es um die Schreibung von Namen. Regel 139 (Duden 1991, 49) stellt fest, wann der Genitiv von Namen mit s gebildet wird (*Goethes*, *Beethovens*, *Siegfrieds*). Anders wird der Genitiv gebildet bei Namen, die auf *s*, *ß*, *x*, *z*, *tz* ausgehen, z. B. mit Apostroph (*Ringelwitz' Gedichte*) oder mit *ens* (*Maxens Auto*).

Wendet man die Regel an, so macht man es richtig, aber man weiß nicht, warum es die Regel gibt. Sehr viel mehr vermittelt schon die Formulierung „Wörter, deren phonologische Form auf [s] auslautet, bilden den Genitiv nicht auf [s], sondern...“

Eine Darstellung des Schriftsystems wird insgesamt versuchen, die Fakten im Rahmen einer Gesamtgrammatik so einfach und konsistent wie möglich zu erfassen. Eine solche Darstellung ist deskriptiv, sie ist nicht präskriptiv. Ihre Bedeutung für die Orthographie kann, wie gesagt, darin bestehen, daß orthographische Regeln auf der Basis schriftsystematischer Analysen neu und besser formulierbar werden.<sup>31</sup>

Die Unterscheidung von Orthographie als expliziter kodifizierter Norm einerseits und Schriftsystem als Teil des Sprachsystems andererseits verändert nun auch den Blick auf einige ganz praktische Aspekte des Normproblems. Zwei von ihnen wollen wir kurz ansprechen.

### a. Einheitlichkeit der Schreibung

Ist eine explizite kodifizierte Norm notwendig, um in einem größeren Sprachgebiet wie dem des Deutschen eine einheitliche Schreibweise durchzusetzen und aufrecht zu erhalten? Betrachten wir das Deutsche der vergangenen 250 Jahre, so läßt sich – ganz vergrößert – das Folgende sagen:

Schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts gab es größere Gruppen von Schreibern, die fast genauso geschrieben haben wie wir heute. Das Schriftsystem hatte sich bereits zu dem entwickelt, was es heute ist, es war nur innerhalb des deutschen Sprachgebietes noch nicht vereinheitlicht. Die Vereinheitlichung vollzog sich, weil sie funktional war. Das geschriebene Deutsche war überregionales Kommunikationsmittel und verlangte deshalb nach Standardisierung. Eine explizite kodifizierte Norm als verbindliche Orthographie gab es bis zur zweiten orthographischen Konferenz im Jahre 1901 nicht. Aber es gab natürlich Schreibvorbilder, es gab Wörterbücher, es gab die Zunahme der allgemeinen Schulpflicht, regional gültige behördliche Erlasse, und es gab schließlich viele Regelformulierungen in Grammatiken

(zur Vereinheitlichung im 19. Jahrhundert Schläfer 1980; 1981).

Für ein Verständnis des Gesamtprozesses ist wichtig, daß man nicht einfach die Mittel zur Durchsetzung der Vereinheitlichung gleichsetzt mit den Gründen für die Vereinheitlichung. Der deutsche Sprachraum brauchte das überregionale Kommunikationsmittel. Deshalb war es möglich, die genannten Mittel erfolgreich anzuwenden. Erst ganz am Ende des Prozesses steht die Kodifizierung der Norm. Es würde die Verhältnisse auf den Kopf stellen, wollte man annehmen, die bewußten Normierungsbestrebungen selber wären der Grund für die Vereinheitlichung.

b. *Eindeutigkeit der Schreibung*  
Von Eindeutigkeit wollen wir darin sprechen, wenn die Schreibung eines Wortes genau eine Form hat. Für zahlreiche Wörter ist Eindeutigkeit nicht gegeben. So können wir schreiben *instand setzen* neben *instandsetzen*, *Existentialismus* neben *Existenzialimus*, *Ski* neben *Schi*. Die neuesten Vorschläge für eine Reform der deutschen Orthographie (Reformvorschlag 1989; 1992) sehen eine noch größere Zahl von Schreibvarianten vor, als wir sie bisher hatten, beispielsweise in den Bereichen Groß-/Kleinschreibung, Silbentrennung und Interpunktion.

Normierung eines Schriftsystems bedeutet nicht, daß Schreibvarianten ausgeschlossen sind. Auch Schreibvarianten können normativ fixiert sein. Daß Schreibvarianten notwendig sind, läßt sich aber nur verstehen, wenn man danach fragt, woher eine Norm kommt. In den meisten Fällen verändert sich eine orthographische Norm, weil sich das ihr zugrundeliegende Schriftsystem verändert: *Instandsetzen* darf zusammengeschrieben werden, weil tatsächlich zwei Wörter zu einem mit einer neuen Bedeutung zusammenwachsen.

Eine Veränderung des Systems kann dazu führen, daß die Sprachbenutzer einer kodifizierten Norm nicht mehr folgen. Solche Konflikte zwischen Schreibusus und Norm gibt es im Deutschen allenthalben. Wird versäumt, die Norm an die Entwicklung des Systems anzupassen, so wird die Orthographie für die Schreiber im Laufe der Zeit schwerer durchschaubar und damit willkürlich. Schon aus diesem Grunde wäre es falsch, in der Eindeutigkeit der Schreibung einen Wert an sich zu sehen. Wandel führt zu Variantenbildung, völlige Eindeutigkeit schließt Wandel praktisch aus.

### 3. Grundregularitäten der Wortschreibung

Das Deutsche schreibt seine Wortformen mit 30 Buchstaben und einigen weiteren Zeichen wie dem Apostroph und dem Bindestrich. Zu den Buchstaben gehören die 26 des lateinischen Alphabets sowie *ä*, *ö*, *ü* und *ß*. Mit Ausnahme von *ß* kommen alle Buchstaben in zwei Formen vor, nämlich als Großbuchstaben (markierte Form) und als Kleinbuchstaben (Normalform). Die meisten Buchstaben sind in den meisten ihrer Vorkommen auf einen bestimmten Laut

Die Regularitäten der Wortschreibung lassen sich in zwei große Gruppen einteilen. Die erste Gruppe betrifft die Graphemkombinatorik. Diese Regularitäten sind dafür verantwortlich, mit welchen Graphemen eine Wortform geschrieben wird. Die zweite Gruppe betrifft die Groß-/Kleinschreibung. Wir besprechen einige Regularitäten aus jeder der beiden Gruppen. In Abschnitt 3.1 geht es um die sog. Vokallängenbezeichnung: Welche Grapheme verwendet das Geschriebene dort, wo das Gesprochene einen Unterschied zwischen Langvokal und Kurzvokal macht? In Abschnitt 3.2 geht es um

Fragen der Substantivgroßschreibung. Alle Aussagen betreffen den Kernwortschatz des Deutschen. Besonderheiten, wie sie bei der Schreibung von Fremdwörtern und Eigennamen auftreten, bleiben unberücksichtigt.<sup>5)</sup>

#### 3.1 Lange und kurze Vokale

Über den Vokalbestand des Deutschen machen wir folgende Voraussetzungen: Es gibt zwei Hauptgruppen von Vokalen, die Vollvokale und die Reduktionsvokale. Vollvokale sind betonbar, Reduktionsvokale nicht. Der bei weitem verbreitetste Reduktionsvokal des Deutschen ist das Schwa, auch Murnelvokal genannt, wie in der zweiten Silbe von Klappe. Schwa wird repräsentiert als [ə] und geschrieben als <e>.

Bei den Vollvokalen unterscheidet man wiederum zwei Gruppen, die man gespannte oder Langvokale und ungespannte oder Kurzvokale nennt. Wir sprechen im folgenden von Lang- und Kurzvokalen und nehmen der Einfachheit halber an, daß jedem Langvokal genau ein Kurzvokal entspricht und umgekehrt. Langvokale werden mit einem Doppelpunkt markiert, z.B. [ke: lə – kelə], <Kehle – Kelle>.

Charakteristisch für das Schriftsystem des Deutschen ist nun, daß Langvokale und Kurzvokale paarweise auf dasselbe Graphem bezogen sind:

- |           |                       |
|-----------|-----------------------|
| [a:], [a] | — <a> (Schal, Schall) |
| [æ:], [æ] | — <ä> (träge, Lärm)   |
| [e:], [e] | — <e> (Keks, Kelle)   |
| [u:], [u] | — <u> (Hure, Hund)    |
| [y:], [y] | — <ü> (Büste, dünn)   |
| [o:], [o] | — <o> (Sofa, Sonne)   |
| [ø:], [ø] | — <ö> (schön, gönnen) |

Einzigste Ausnahme in dieser Systematik ist das [i], bei dem für den Langvokal das Graphem <ie> zur Verfügung steht. <ie> kann niemals kurz gelesen werden.

beziehbar, z.B. <k> auf den Konsonanten [k] und <ü> auf den Vokal [y].<sup>4)</sup> In einigen Fällen sind nicht Einzelbuchstaben, sondern Buchstabenfolgen auf Laute zu beziehen, so <sch> auf [ʃ] und <ch> auf [ç] wie in *ich* oder [x] wie in *ach*. Solche festen Buchstabenfolgen funktionieren in vieler Hinsicht wie Einzelbuchstaben. Sie könnten durch Einzelbuchstaben ersetzt werden, wenn das Alphabet welche zur Verfügung stellen oder jemand geeignete Formen erfinden und durchsetzen würde. Die einfachen Buchstaben und die festen Buchstabenverbindungen wie <sch> und <ch> fassen wir zusammen unter dem Begriff Graphem. Grapheme sind die kleinsten segmentalen Einheiten der geschriebenen Sprache.

Obwohl Kurzvokal und Langvokal auf dasselbe Graphem bezogen sind, kommt es beim Lesen im allgemeinen nicht zu Verwechslungen. Um zu sehen, woran das liegt, folgt man am besten dem Verfahren der sog. Langformbildung. Wir demonstrieren das Verfahren an einem geläufigen Beispiel.

Der Lautform [ra:t] entsprechen die Schriftformen <Rad> und <Rat>. Den Unterschied zwischen beiden erkennt man in den Langformen [ra:dəs] und [ra:təs]. In diesen Formen steht der alveolare Plosiv nicht wie in [ra:t] am Silbenende, sondern er steht im Anlaut der jeweils zweiten Silbe der Form. Im Silbenanlaut kann es einen Unterschied zwischen dem stimmlosen [t] und dem stimmhaften [d] geben. Am Silbenende kann dagegen nur [t] stehen (Auslautverhärtung).

Das Verfahren der Langformbildung ist von grundsätzlicher Bedeutung für die Ermittlung von Schreibregulartitäten. Die Wörter der großen flektierenden Wortklassen Substantiv, Adjektiv und Verb im Kernwortschatz des Deutschen haben immer mindestens zweisilbige Formen. Wörter mit ausschließlich einsilbigen Formen gibt es in den großen Klassen des Kernwortschatzes nicht, und den zweisilbigen Formen läßt sich ganz allgemein vieles über die Schreibung der einsilbigen Formen entnehmen, z.B. <lag> mit <g> wegen <lagen>, <grob> mit <b> wegen <grobes>, <Hund> mit <d> wegen <Hunde>. Sehen wir uns also an, was das Verfahren über die Schreibung von Vokallänge ergibt.

#### a. Kurze Vokale

In der ersten (betonten) Silbe von Zweisilbern sind Lang- und Kurzvokale nicht gleich verteilt, sondern sie stehen in unterschiedlichen Silbentypen. Langvokale stehen ausschließlich in offenen Silben, d.h. in solchen Silben, in denen auf den Vokal kein Konsonant mehr folgt wie in *Ta-fel*, *Bo-den*, *Bu-che*, *schö-nes*, *tü-gen*. In allen anderen Fällen ist der Vokal kurz. Positiv formuliert: Ist im Zweisilber die erste Silbe geschlossen, d.h. hat sie mindestens einen Konsonanten nach dem Vokal, so ist der Vokal kurz. Auch umgekehrt gilt: Ist der Vokal der ersten Silbe des Zweisilbers kurz, so ist die Silbe geschlossen, vgl. *Wan-del*, *bar-gen*, *Schul-ter*, *Kin-der*, *Sün-de*.

Besonders wichtig ist nun der Fall, daß zwischen dem betonten und unbetonten Vokal nur ein Konsonant steht wie bei [zonə] (*Sonne*) oder [halə] (*Halle*). Auch hier ist die erste Silbe geschlossen, der Konsonant ist Bestandteil der ersten Silbe. Aber er gehört gleichzeitig der zweiten Silbe an. Ein solcher einzelner Konsonant heißt in der Phonologie Silbengelenk, weil er zwei Silben miteinander verbindet. Silbengelenke werden im Ge-

schriebenen mit zwei Graphemen dargestellt, so daß jede Silbe ihr eigenes Graphem erhält: <Son-ne>, <Hal-le>.

Die Verdoppelung von Konsonantgraphemen ist also nicht allgemein an den Kurzvokal gebunden, sondern an bestimmte Kurzvokale. Verdoppelt wird nur dann, wenn der Konsonant Silbengelenk ist. In den weiter oben genannten Wortformen vom Typ <Wan-del>, <Kin-der> ist der Konsonant nach dem betonten Vokal nicht Gelenk, weil ihm noch ein weiterer Konsonant folgt. Deshalb wird hier das <n> nicht verdoppelt.

Wir haben damit festgestellt, wo die Verdoppelung von Konsonantgraphemen im Deutschen herkommt. Ihre Quelle ist das Silbengelenk. Weiter gilt nun aber: Ist das Graphem in einem Wortstamm einmal verdoppelt,

wenn die Silbe offen ist. Lang- und Kurzvokale sind damit in der betonten Silbe  $q_2s$  Zweisilbers komplementär verteilt. Kurzvokale stehen in geschlossenen, Langvokale stehen in offenen Silben. Weiß man also, ob eine Silbe offen oder geschlossen ist, so weiß man auch, ob sie einen Langvokal oder Kurzvokal enthält. Der ‚Silbenschnitt‘ gibt Auskunft über die Vokallänge, und aus diesem Grund können Lang- und Kurzvokale mit demselben Graphem geschrieben werden. Wer das Deutsche zu lesen gelernt hat, verfügt über die Fähigkeit, den Wortformen die nötige Information zu entnehmen.

Daß ein Vokal lang ist, braucht in der Schrift nicht besonders angezeigt zu werden. In Zweisilbern von Typ <Ta-fel>, <mü-de> ist die erste Silbe ja offen. Die sogenannten Vokallängenanzeiger wie das Dehnungs-*h* und die Verdoppelung von Vokalgraphemen zeigen eigentlich nicht selbst einen Langvokal an, sondern sie stehen dort, wo der Vokal sowieso lang gelesen werden muß. Das macht einen Teil der Schreibschwierigkeiten aus. Man kann noch so genau artikulieren, ein Unterschied zwischen <Boote> und <Bote> ist nicht zu hören, ebenso wenig wie zwischen <mahlen> und <malen>.

Die Längenanzeiger sind im Prinzip überflüssig, aber eben nur im Prinzip. Sie dienen wie in den Beispielen *Boot*, *mahlen* häufig dazu, gleichlautende Formen im Geschriebenen zu unterscheiden. Sie sind außerdem eine Lesehilfe. Gerade beim automatisierten Lesen kommt es darauf an, daß die Wörter vom Auge schnell erkannt werden. Die Längenanzeiger helfen dabei.

Unsere Besprechung der Vokallängenanzeiger ist weder vollständig, noch ist sie genau. Sie sollte zeigen, daß der Orthographie ein Schriftsystem zugrunde liegt, das, genauso wie das Lautsystem, Bestandteil der Grammatik ist.

dann bleibt die Verdoppelung in allen Formen erhalten. Deshalb schreiben wir <Bann> mit zwei <n> (von <Bannes>), <fromm> mit zwei <m> (von <frommer>, usw.). Auch dies ist nur ein Beispiel für ein im Deutschen sehr allgemein geltendes Prinzip. Es besagt, daß Morpheme im Geschriebenen möglichst nur eine einzige Form haben, also möglichst immer auf dieselbe Weise geschrieben werden. Das erleichtert ihr Wiedererkennen beim Lesen. Bei Formen wie <bestell>, <stumm>, <sinnlich>, <trittst>, <Stoff> ist die Verdoppelung sozusagen abgeleitet. Ihre Grundlage hat sie in zugehörigen Langformen.

#### b. Lange Vokale

Wir hatten gesagt, daß Langvokale in der ersten Silbe des Zweisilbers nur dann stehen,

### 3.2 Großschreibung der Substantive

Seit etwa 450 Jahren verwendet das Deutsche auf systematische Weise Großbuchstaben und Kleinbuchstaben nebeneinander. Seit dieser Zeit ist es möglich, bestimmte sprachliche Einheiten durch den Wechsel von Klein- auf Großbuchstaben zu markieren. Welche Einheiten markiert werden, steht natürlich nicht ein für allemal fest. Die Großschreibung hat sich im Laufe der Zeit stark verändert. Zeitweise wurden Formen insgesamt groß geschrieben, gelegentlich auch einige Buchstaben im Inneren der Formen, heute jeweils der erste Buchstabe einer Form. Zeitweise wurden im Deutschen die Nomina sacra groß geschrieben, zeitweise

alles, was wichtig erschien. Heute sind es Satzanfänge, Anredepronomina, Eigennamen und Substantive.

Was groß geschrieben wird, steht also im Prinzip zur Disposition. Die Heterogenität der genannten Klassen von Einheiten zeigt das deutlich. Syntaktisches (Satzanfänge) steht neben Pragmatischem (Anredepronomina) und Semantischem (Eigennamen). Die Regel „Substantive werden groß geschrieben“ bezieht sich wieder auf etwas Syntaktisches. Was ein Substantiv ist und was nicht, wird in einer Grammatik des Deutschen innerhalb der Syntax zu erörtern sein.

Der sekundäre Charakter der Großschreibung dürfte mit verantwortlich sein dafür, daß die Großschreibung innerhalb der Diskussion um eine Orthographiereform eine Sonderrolle spielt. Im Dänischen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg die Großschreibung der Substantive abgeschafft, ohne daß das zu großen Problemen geführt hätte. Das Deutsche ist die letzte Sprache, die Substantivgroßschreibung hat, alle anderen schreiben nur die Eigennamen groß. Be-

denkt man weiter, daß etwa jeder vierte Rechtschreibfehler am Ende der Primarstufe ein Groß-/Kleinschreibfehler ist, dann drängt sich eine Abschaffung der Substantivgroßschreibung als Schritt zu einer vernünftigen Reform geradezu auf. Im neuesten Vorschlag zur Reform der Rechtschreibung (Reformvorschlag 1992) werden von den Reformern nicht weniger als drei Varianten formuliert.

Mit der Substantivgroßschreibung steht ein im eigentlichen Sinne grammatischer Bestandteil unserer Orthographie zur Debatte, ein Teil, der tatsächlich zum Schriftsystem gehört.

Die Positionen, die zur Großschreibung der Substantive bezogen werden, sind im wesentlichen Positionen, die zur Grammatik allgemein bezogen werden. Folgende Gründe sind dafür verantwortlich, daß es bei der Substantivgroßschreibung so viele Schwierigkeiten gibt:

1. Die Substantive verhalten sich nicht einheitlich. Das allgemeinste syntaktische Charakteristikum der Substantive ist ihre Funktion als Kern einer Nominalgruppe. Substantive bilden Nominalgruppen zusammen mit den Artikelwörtern und den verschiedenen Typen von Attributen, vgl. etwa *das Haus*, *das alte Haus*, *das alte Haus an der Ecke*, *das alte Haus an der Ecke, das abgerissen wird*. Weder bezüglich der Attribute noch bezüglich der Artikelwörter bilden die Sub-

stantive eine einheitliche Klasse. Denken wir nur daran, daß Gattungsbezeichnungen wie *Haus* in der Regel ein Artikelwort nehmen müssen (*das/ein/dieses/manches Haus*), daß Stoffsubstantive wie *Bier* ein Artikelwort nehmen können (*das/ein/dieses/manches Bier*, aber auch einfach *Bier*) und daß die Verwendung von Artikelwörtern zumindest bei bestimmten Eigennamen besondere Probleme macht (*London, ?das London*). Den einfachen, immer anwendbaren operationalen Test für Substantive gibt es nicht. Für keine syntaktische Kategorie gibt es einen solchen Test. Bei den Substantiven fällt das aber besonders auf, eben weil sie groß geschrieben werden und deshalb jeder wissen muß, was ein Substantiv ist. Nur der Vollständigkeit halber fügen wir hinzu: Falls die Substantivgroßschreibung abgeschafft und die gemäßigte Kleinschreibung eingeführt würde, würden die Probleme zwar quantitativ geringer, aber systematisch größer. Was ein Eigenname ist, entzieht sich der Operationalisierung noch viel weitergehend.

2. Substantive sind formgleich mit Ausdrücken anderer Kategorien. Unter den Substantivierungen des Deutschen gibt es solche, die sich von der Form her nicht von Ausdrücken anderer Kategorien unterscheiden. Bestens bekannt sind jeder Lehrerin und jedem Lehrer die substantivierten Infinitive (*Ihm fällt nur immer wandern / Wandern ein*) und Adjektive (*Die alte / Alte nehmen wir mit*). Bei den substantivierten Adjektiven ist die Schwierigkeit auch deshalb so groß, weil sie genau so wie attributive Adjektive flektieren: *der Alte, ein Alter, ein Altes* usw. Eine Abgrenzung ist wiederum nicht mit einer simplen Operation möglich.

3. Substantive gehen in andere Kategorien über. Im Deutschen vollziehen sich zahlreiche grammatische Veränderungen, die dazu

führen, daß Einheiten ihren Status als Substantiv verlieren. Zu den bekanntesten zählen das Zusammenwachsen von Präposition+Substantiv zu einer komplexen Präposition (*auf Grund* → *aufgrund*) sowie die Inkorporierung von Objekten in das Verb (*weil er Staub saugt* → *weil er staubsaugt*). Vorgänge dieser Art führen selbstverständlich und auf höchst natürliche Weise zu Schreibunsicherheiten. Sie sind einer Normierung nicht zugänglich, weil jede Aussage, es handele sich „noch um ein Substantiv“ oder „nicht mehr um ein Substantiv“, eine scharfe Grenze zieht, wo es im System keine solche Grenze gibt.

Der Grammatiker – und auch der Lehrer – hat hier die Aufgabe, Schreibunsicherheiten zu interpretieren, denn in der Tat zeigt sich auch an der Großschreibung, ob eine Form als Substantiv angesehen wird oder nicht. Wer meint, durch die einfache Festsetzung die Grenzen der Substantivgroßschreibung abstecken zu können, statt Schreibvarianten zuzulassen, zeigt nur, daß er wenig vom Funktionieren syntaktischer Systeme versteht.

4. Fehlanalysen. Es gibt Regeln zur Großschreibung, die wohl auf grammatischen Fehlanalysen beruhen. Unserer Auffassung nach sind Fälle dieser Art nicht einmal selten. Für den Schreiber führen sie zu großen Schwierigkeiten. Je besser er versteht, was ein Substantiv ist, desto größer wird der Konflikt, in den er beim Schreiben gerät. Wir geben nur ein Beispiel.

In Regel 61 des Rechtschreibdudens heißt es: „Aus Substantiven entstandene Adverbien werden klein geschrieben“ (Duden 1991, 31). Der Duden möchte damit Fälle regeln wie *heute abend, Dienstag nachmittag*.

Die Ausdrücke *abend* und *nachmittag* werden als Ad-

verbien angesehen und klein geschrieben, etwa im Gegensatz zu *am Abend, am Nachmittag*.

*Abend* und *nachmittag* sind nun aber offenbar keine Adverbien. Es gibt unseres Wissens keine für Adverbien typische Verwendungsweise, in der sie vorkommen. Adverbien sind zweifellos *abends* und *nachmittags*, und sie werden natürlich klein geschrieben. Dagegen ist *Dienstag Nachmittag* wahrscheinlich ein Fall von enger Apposition, der aus zwei Substantiven besteht, ähnlich wie *Vetter Heinrich* und *Arbeitsgruppe Orthographie*. Die Form *nachmittag* wäre also eigentlich groß zu schreiben. Auch beim besten Willen wird es einem Lehrer nicht gelingen, den Schülern Regel 61 durchsichtig und einseitig zu machen.

Versuchen wir eine Zwischenbilanz. Weist man auf grundsätzliche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hin, dann ruft das bei Lehrerinnen und Lehrern nicht selten Resignation oder den Wunsch nach radikaler Veränderung der Orthographie hervor. Beides wollen wir nicht. Manche der Schwierigkeiten sind ja durchaus behebbar. Viele der anderen können auch nicht durch eine Orthographiereform aus der Welt geschafft werden, jedenfalls nicht prinzipiell. Kein Schriftsystem, das so weit in das grammatische System integriert ist wie das deutsche, läßt sich von außen wesentlich beeinflussen. Gelingt es überhaupt, ein vermeintliches Loch an einer Stelle zu stopfen, so wird mit Sicherheit an anderer Stelle ein neues gerissen. Man muß deshalb nicht den Willen zur Standardisierung, zur Vereinheitlichung des Schreibusus, aufgeben. Man wird aber andererseits nicht stur auf Festlegungen bestehen, nur weil sie einmal existieren. Weiterführend ist jeder Versuch, den tatsächlichen Schreibusus zu verstehen, seine Grundlagen in der Grammatik zu rekonstruieren. Die Orthographie als Norm ist dem Schriftsystem so weit wie möglich anzunähern. Letztlich ist damit gemeint, daß Rechtschreiben kein Selbstzweck ist, sondern eine besondere Form der sprachlichen Äußerung.

#### 4. Lernstrategien der Kinder

So wie wir für das Deutsche von Grundregularitäten der Wortschreibung sprechen, lassen sich auch in den Lernprozessen der Kinder Regelmäßigkeiten entdecken, deren Kenntnis für eine didaktische Fundierung von Rechtschreibunterricht unerlässlich ist. Neuere Arbeiten sowohl aus kognitionspsychologischer Sicht (Bruner, Neisser, Weigl) als auch aus der Schriftspracherwerbsforschung haben wesentliche Einsichten in das kindliche Lernverhalten vermittelt. Diese Erkenntnisse widersprechen jahrzehntelang vertretenen didaktischen Grundpositionen und erfordern daher eine Neukonzeption des Rechtschreibunterrichts sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe. Die zunächst aus dem angelsächsischen Sprachraum stammenden Ergebnisse aus der Erforschung des kindlichen Spracherwerbs beschreiben *mündliche als auch schriftliche Sprachlernprozesse übereinstimmend als aktive, regelgeleitete oder auch hypothesentestend vorgehende Erwerbsprozesse*. Zum speziellen Bereich des Schriftspracherwerbs unter rechtschreiblichen Aspekten liegen seit ca. 15 Jahren auch deutschsprachige Untersuchungen vor (Brügelmann 1987, Dehn 1985, May 1986, Scheerer-Neumann 1987, Spitta 1988). Sowohl die vorliegenden Einzelfallstudien zu spontanen kindlichen Rechtschreiberwerbsprozessen als auch die breit angelegte Beob-

achtung kindlichen Lernverhaltens unter schulischen Bedingungen kommen zu dem Ergebnis, daß sich der *Rechtschreiberwerbsprozeß in einer typischen Entwicklungsstufenfolge* vollzieht, und dies teilweise auch trotz gegenläufiger Lernangebote im Unterricht. Das Durchlaufen dieser Stufenfolge gilt sowohl für schnelle Schreiblemer als auch für langsamer lernende Kinder. Schwache Rechtschreiblemer wurden dementsprechend als „lernverzögerte Schreiber“ erkannt, deren Rechtschreibentwicklung nicht andersartige Wege geht, sondern in langsamerem Tempo den gleichen qualitativen Stufen folgt wie die der guten Lerner (Brügelmann 1987, May 1989). Die genaueren Analysen der kindlichen Rechtschreiberwerbsprozesse legen nahe, diese Lernvorgänge als *Prozesse zunehmender Differenzierung zu beschreiben, als aktive innere Regelbildungsprozesse*. Hierbei gelangt das Kind von groben Annahmen über qualitative Verfeinerungen und Erweiterungen zu immer differenzierteren Annahmen (Hypothesen) über unsere Rechtschreibung und nähert sich so unserer Normschreibweise an. Diese Veränderungen kindlicher Schreibstrategien im frühen Erwerbsprozeß sind also eine Folge *intuitiver sprachanalytischer Tätigkeit des Kindes*.

Der Begriff *Entwicklungsstufe* ist dabei nicht als rigide Zuschreibung zu sehen, sondern als verallgemeinerbare Tendenz mit individueller Ausprägung und Abweichung. Entwicklungsstufen umfassen nach dieser Sichtweise in chronologischer Abfolge beobachtbare typische Zugriffsweisen der Kinder auf Schrift. Kinder nutzen danach die jeweils für eine Stufe typische Verschriftungsstrategie besonders intensiv, teilweise auch unter Rückgriff auf frühere Strategien sowie bei gleichzeitiger erster Erprobung der Strategie der folgenden Stufe. Ist eine typische Strategie automatisch verfügbar, tritt die charakteristische Zugriffsweise der nächsten Entwicklungsstufe in den Vordergrund. Zusammenfassend unterscheiden wir folgende *qualitativ definierte Entwicklungsstufen* auf dem Weg der Kinder zur Orthographie:

##### 1. Kritzelphase

Die frühkindliche, bereits kommunikativ intendierte Verwendung schriftähnlicher Zeichen(-folgen) noch *ohne jeden Lautbezug* (Kritzelbriefe im Kindergarten- und Vorschulalter).

##### 2. Skelett- oder Konsonantenschrift

Eine Phase der in den Ergebnissen noch rudimentären Verschriftung von Wörtern, die einen ersten Lautbezug erkennen läßt. Es wird vorwiegend mit Konsonanten geschrieben, bei Integration weniger Vokale (SBS, LMP, RGN, GBL).

##### 3. Streng phonetische Strategie

Dies ist die Phase der vollständigen, streng an der eigenen Artikulation orientierten Ver-

schriftung von Wörtern, wobei auch hörbare, aber bedeutungsirrelevante Lautbestandteile mit abgebildet werden (*gesdär, dsurük, baei, Vata, rufn*).

##### 4. Integration orthographischer Muster

Es werden in zunehmendem Maße orthographische Muster in die an der eigenen Lautung orientierten Schreibungen integriert, unter zeitweiliger Übergeneralisierung der Erkenntnisse; dabei intensive Experimente zur Dehnung und Dopplung (*rufér; Vater – Sofer – roser; Aarm, Hefft, Frújstück*).

##### 5. Integration struktureller Erkenntnisse

Erste, wortstrukturbezogene Erkenntnisse (z. B. Geltung des *morphematischen Prinzips*) werden in die eigenen Schreibungen integriert; syntaktische Bedingungen werden zunehmend berücksichtigt.

Kinder schreiben also in den frühen Entwicklungsphasen vorwiegend *auditiv-artikulatorisch* orientiert. Je weiter das Kind in seinen Verschriftungsstrategien fortschreitet, desto besser ist es in der Lage, *sprachstrukturbezogene Erkenntnisse* (zunächst intuitiv – später bewußt) in seine Schreibstrategien zu integrieren.

Dabei zeigen die Beobachtungen kindlichen Schreibverhaltens, daß zunächst eine aktuelle Schreibstrategie souverän bzw. automatisiert verfügbar sein muß, bevor das Kind sein Interesse neuen Teilaspekten des Rechtschreibens und deren Berücksichtigung im Schreibprozeß zuwenden kann.

Daß ein Kind im Begriff ist, sich eine neue Schreibstrategie anzueignen, läßt sich regelmäßig daran erkennen, daß es jetzt bisher unberücksichtigt gebliebene orthographische Aspekte in einer Art Probendurchlauf sehr breit gestreut verwendet (explorative Übergeneralisierung). Erst allmählich gelingt dann im Schreibprozeß eine Eingrenzung der Verwendung dieser Aspekte auf die der Norm entsprechenden Fälle (gut beobachtbar in der Schule bei bezeichneter Länge, Schreibung unbetonter Endsilben). So kann in Übergangsphasen der Anteil nicht normgerecht geschriebener Wörter durch die extensive Anwendung neu entdeckter orthographischer Aspekte vorübergehend zunehmen. Auf die Aneignung der regelhaften Schreibweise von Vater (vorher Vata) zum Beispiel folgt fast bei jedem Kind zunächst die Übertragung dieser Erkenntnis auf alle möglichen und unmöglichen Fälle dieser Schreibung wie z. B. Sofer bis hin zur Neuschreibung von Eigennamen wie z. B. Michaeler.

Darüber hinaus gilt es, sich den kindlichen Weg zur Orthographie nicht als ein eindimensionales, geradliniges Fortschreiten vorzustellen. Die Beobachtung kindlicher Schreibentwicklungsverläufe zeigt, daß die Kinder bei der deutlichen Bevorzugung einer für das aktuelle Entwicklungsniveau typischen Strategie quasi nebenbei und weniger dominant weitere Schreibstrategien unter-

schiedlichen Niveaus verwenden können. Dies erklärt sich einerseits aus der Überlagerung von Strategien unterschiedlichen Niveaus, wenn das Kind von einer Entwicklungsstufe zur nächsthöheren übergeht. Andererseits gibt es spezifische Situationen, bei denen das Kind plötzlich mitten beim Schreiben von der aktuellen Strategie auf die der nächst niedrigen Stufe zurückgeht. Dies geschieht sehr häufig bei Ermüdungserscheinungen, in Hektik, bei Ablenkung, bei Lustlosigkeit.

## 5. Didaktische Konsequenzen

### 5.1. Zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule

Die aufgezeigten Charakteristika von Entwicklungsverläufen beim kindlichen Rechtschreiberwerbsprozeß stellen für didaktische Entscheidungen im Rechtschreibunterricht der Grundschule einen Orientierungsrahmen zur Verfügung.

*Berücksichtigung der intuitiv sprachanalytischen Einstellung des Kindes*

Wenn Schreibenlernen – also auch Rechtschreibenlernen – Denkentwicklung darstellt, muß diese besondere Qualität des Aneignungsprozesses ihren Niederschlag in der Organisation von Unterricht finden.

Deutschunterricht muß die intuitiv sprachanalytische Einstellung des Kindes beim Schreibenlernen, bei Sprachlernprozessen allgemein, erhalten, fördern und durch Versprachlichung allmählich in bewußte Handlungen überleiten.

Dies geschieht, indem im Unterricht eine Lernumgebung geschaffen wird, die zu schriftsprachlichem Handeln und besonders zu hypothesentestendem Experimentierverhalten ermutigt.

Zum einen sind hierfür eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten mit realer schriftsprachlicher Kommunikation zu schaffen, die die funktionale Verwendung von Schrift und Schreiben durch die Kinder bereits von den ersten Schulwochen an zulassen (vgl. Spitta 1988).

Zum anderen zeigt der Ansatz des Spielens mit Sprache einen Weg, die intuitiv analytischen Fähigkeiten von Grundschulkindern schöpferisch zu aktivieren. Gerade beim Spielen mit Sprache ereignet es sich, daß Kinder anhand von Sprachmaterial, das „*spielerisch-kreative Potenzen*“ enthält und Tätigkeiten wie „*spielerisches Manipulieren, kreatives Umstrukturieren, Erweitern...*“ provoziert, selbsttätig entdeckend zu vertieften Einsichten auf „*phonologischer, graphischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer oder kommunikativer Ebene*“ gelangen, wobei diese Erkenntnisse verbunden sind mit Erlebnissen von „*Überraschung, Staunen, Lachen und Schmunzeln*“ (Steffens 1981).

*Wortstrukturbezogene Gliederung des Materials*

Die in der Praxis weitgehend bevorzugten primär visuell-motorisch orientierten Lernangebote mit der dafür typischen Häufung von teilweise nur mechanisch ablaufenden Ab- und Nachschreibübungen müssen reduziert werden. Anregender sind Erarbeitungs- und Übungssequenzen, bei denen die Kinder Sprache (bewußt) analysieren und manipulieren.

Dabei wird die Schreibweise neuer Wörter mit zunehmendem Schreibentwicklungsniveau so erarbeitet, daß der von den Kindern zunächst bevorzugte lautbezogene Zugriff durch Angebote zur strukturbezogenen Gliederung des Wortmaterials relativiert bzw. ergänzt wird (morphematisches Prinzip). Dies ist besonders wichtig für lernverzögerte Rechtschreiber in den Klassenstufen drei, vier und darüber, da diese in ihrer Entwicklung die Tendenz aufweisen, auf dem phonetischen Entwicklungsniveau zu verharren. Die auch bei diesem didaktischen Vorgehen notwendigen schriftlichen Übungssequenzen müssen so aufbereitet sein, daß dem

Kind eine bewußte – in eigene Sprache gefaßte – Aneignung des zu lernenden Wortmaterials ermöglicht wird. Das eigentliche Schreiben wird dabei (zunächst) klassenöffentlich begründet, später nur noch leise verbal oder auch symbolisch von quasi privaten Merkstrategien begleitet, die es dem Kind ermöglichen, das zu lernende Wortmaterial mit seinen spezifischen Regularitäten bewußt zu speichern und zu automatisieren.

*Fehler sind keine Defizite*

Fehler müssen grundsätzlich – besonders aber in den ersten Stadien der Entdeckung unserer Orthographie durch die Kinder – gesehen werden als regelgeleitete Annäherungen an die Normschreibung. Die Qualität der Fehler gibt dem Lehrer Hinweise auf den aktuellen Stand der kindlichen Theoriebildung über unser Schreibsystem; Fehler sind also in ihrer diagnostischen Funktion zu würdigen.

Das Akzeptieren früher spontaner Verschriftungen, z. B. in eigenen Texten der Kinder in Klasse eins und zwei, führt dabei nicht – wie im Gefolge der visuell dominierten Lerntheo-



## Botho von Rienäcker korrigiert einen Brief

*Botho erbrach Lenes Brief und Las:*

*(...) ich habe Dich gesehn, gestern, aber heimlich, verstohlen, auf dem Korso. Denke Dir, ich war auch da, natürlich weit zurück in einer Seiten-Allee, und habe Dich eine Stunde lang auf und ab reiten sehn. Ach, ich freute mich über die Maßen, denn Du warst der stattlichste (beinah so stattlich wie Frau Dörr, die sich Dir empfehlen läßt), und ich hatte solchen Stolz Dich zu sehn, daß ich nicht einmal eifersüchtig wurde. Nur einmal kam es. Wer war denn die schöne Blondine mit den zwei Schimmeln, die ganz in einer Blumengirrlande gingen? Und die Blumen so dicht, ganz ohne Blatt und Stiehl. So was Schönes hab ich all mein Lebtag nicht gesehn. Als Kind häit' ich gedacht, es müß' eine Prinzessin sein, aber jetzt weiß ich, daß Prinzessinnen nicht immer die schönsten sind. Ja, sie war schön und gefiehl Dir, ich sah es wohl, und Du gefiehlst ihr auch. Aber die Mutter, die neben der schönen Blondine saß, der gefiehlst Du noch besser. Und das ärgerte mich. Einer ganz jungen gönne ich Dich, wenn's durchaus sein muß. Aber einer alten! Und nun gar einer Mama? Nein, nein, die hat ihr Teil. Jedenfalls, mein einziger Botho, siehst Du, daß Du mich wieder gut machen und beruhigen mußt. Ich erwarte Dich morgen oder übermorgen. Und wenn Du nicht abend kannst, so komme ich bei Tag, und wenn es nur eine Minute wäre. Ich habe solche Angst um Dich, das heißt eigentlich um mich. Du verstheest mich schon. Deine Lene.“*

*„Deine Lene“ sprach er, die Briefunterschrift wiederholend, noch einmal vor sich hin, und eine Unruhe bemächtigte sich seiner, weil ihm allerwiderstreitendste Gefühle durchs Herz gingen: Liebe, Sorge, Furcht. Dann durchlas er den Brief noch einmal. An zwei, drei Stellen konnt' er sich nicht versagen, ein Strichelchen mit dem silbernen Crayon zu machen, aber nicht aus Schulmeisterei, sondern aus eitel Freude. „Wie gut sie schreibt! Kalligraphisch gewiß und orthographisch beinah... Stiehl statt Stiel... Ja, warum nicht? Stiehl war eigentlich ein gefürchteter Schulrat, aber, Gott sei Dank, ich bin keiner. Und ‚emphelen‘. Soll ich wegen f und h mit ihr zürnen. Großer Gott, wer kann ‚emphelen‘ richtig schreiben? Die ganz jungen Komtessen nicht immer und die ganz alten nie. Also, was schadt's!*

\*

*Gewiß, Botho liebt Lene. Aber sollten nicht alle Korrigierenden Liebende sein?*

(Aus: Theodor Fontane: *Irrungen, Wirrungen* (1887), Sechstes Kapitel)

der, dieses „Sich-gegenseitig-über-Lösungsstrategien-bei-Schreibproblemen-Infornieren“ ist ein besonders förderliches Ritual. Es bietet lernenden Kindern die Chance, von Mitschülern Anregungen und Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer individuellen Schreibstrategie zu erhalten und so gerade beim Übergang von der Lautorientierung der Schreibweisen zur stärkeren Strukturorientierung vielfältige Unterstützung zu erhalten.

*Wörter untersuchen – Schreibsystematik entwickeln*

Das bislang übliche, lehrgangsbestimmte Verfahren, Kinder häppchenweise mit einzelnen Rechtschreibphänomenen vertraut zu machen („Heute sammeln wir Wörter mit Dehnungs-h...“), führt in der Regel nicht zu dem gewünschten Ergebnis, nämlich der gelungenen Integration dieses orthographischen Aspekts in die Schreibstrategie von Kindern.

Viel häufiger bewirkt es gerade das Gegenteil – eine durch Unterricht herbeigeführte Übergeneralisierung des einzelnen Phänomens von dem Ausmaß, daß in der Folge auch in längst vertrauten Wörtern plötzlich ein „Dehnungs-h“ geschrieben wird (Rohse, Nahse...).

Folgt man statt dessen den Lernwegen der Kinder, so ist es angezeigt, die Wörter, die von Anfang an – neben den häufig spontan verschrifteten Wörtern – zum Aufbau eines Modellwortschatzes benötigt werden, aus den Unterrichtsvorhaben zu gewinnen, die ohnehin im Zentrum der übrigen Arbeiten der Klasse stehen. Hier befinden sich die Wörter in einer relativ natürlichen Häufung, und die Kinder können an der Entscheidung, ob Aufnahme in den Modellwortschatz oder nicht, beteiligt werden.

Aus den bei der aktiven Erarbeitung der Schreibweisen dieser „Modellwörter“ gewonnenen Erkenntnissen „erfinden und begründen“ die Kinder nach und nach selbst eine Systematik zur Schreibung von Wörtern.

Schreibregularitäten werden somit im Unterricht von den Kindern selbst als solche entdeckt, benannt und gegebenenfalls bei erfolgreicher Anwendung der entsprechenden Strategie von den Kindern als Schreibhinweis formuliert und für die Klasse auf Plakaten festgehalten.

Dies können zunächst sehr kindliche Formulierungen sein, quasi als Meilensteine auf dem Weg zur Erkenntnis der allgemeinen Gültigkeit eines Strukturprinzips – so z. B. des morphematischen Prinzips.

Die an dieser Stelle regelmäßig auftretende Frage nach der Systematik des Lerngeschehens bzw. die Befürchtung der fehlenden systematischen Aneignung der Rechtschreibung verkennt die im kindlichen Prozeß aktiver innerer Regelbildung manifeste Systematik bei der Aneignung der Orthographie.

sprache im übrigen einem Sprechverbot für sprechenlernende Kinder!), verhinderte nicht nur zahllose freiwillige, oft wahrhaft kommunikative Schreibaktivitäten von Kindern, sondern verdeckte in seinen Auswirkungen die ohnehin ablaufende Schreibentwicklung. Mit dem Verzicht auf das freie Schreiben begibt sich der Lehrer eines genuinen diagnostischen Instrumentes.

*Austausch von Schreibstrategien als Anregung nutzen*

Schreibernsituationen in der Grundschule sind prinzipiell so zu gestalten, daß sie Problemlösungscharakter tragen. Der Austausch von Lösungen regt zur Umstrukturierung von Schreibstrategien an.

Bereits beim Erarbeiten gemeinsamer Texte im ersten Schuljahr (z. B. Wochenplan oder Tagebuch oder gemeinschaftliche Erlebnisse) geschieht das eigentliche Aufschreiben an der Tafel unter Einbeziehung von „Schreibvermutungen“ durch die Kinder, die ihre Gedanken über mögliche Schreibweisen öffentlich kundtun und begründen. Dieses „Öffentlichmachen“ von Schreibüberlegungen und -strategien durch die Kin-

rien immer wieder behauptet – zum automatischen Einprägen fehlerhafter Wortbilder. In der frühen Erwerbsphase reproduzieren die Kinder nämlich keine Wortbilder, sondern sind aktive Konstrukteure von ihnen sinnvoll erscheinenden Schreibweisen.

Freies Schreiben bereits zu Schulanfang befördert demnach besonders die eigenaktive, kognitive Durchdringung unseres orthographischen Systems. Anregungen zur Orientierung an der geltenden Norm erhalten die Kinder dabei in individueller Weise immer dann, wenn sie durch das Verfahren der „Kontrastierung mit dem Modell der Erwachsenen-schreibweise“ Vergleiche anstellen können, ohne daß ihre Verschriftung als fehlerhaft abgewertet würde (Spitta 1988). Darüber hinaus bietet die mit allen Kindern gemeinsam vorgenommene Erarbeitung eines Modellwortschatzes (Grundwortschatzes) Anregungen zur individuellen Umorganisation der eigenen Schreibstrategie in Richtung der verbindlichen Rechtschreibung.

Das bislang rigide praktizierte Prinzip der „Fehlervermeidung“ mit dem daraus resultierenden „Schreibverbot“, es sei denn, es handle sich um geübte Texte (dies ent-

*Kinder und Lehrer(innen)  
nehmen neue Rollen ein*

Werden kindliche Zugriffsweisen zur Orthographie im Unterricht stärker berücksichtigt, erleben es viele Kollegen schnell als verunsichernd, daß sich damit das Rollenverhältnis von Lehrern und Kindern grundlegend verändert.

Nicht die Lehrerin und der Lehrer bieten ausgewählte Lernphänomene an, sondern das Kind thematisiert aus der Vielzahl unterrichtlicher Sprachhandlungssituationen diejenigen Inhalte, die seiner Lernentwicklung entsprechen.

Insofern ist dieses Vorgehen tatsächlich genuin kindorientiert und nicht nur scheinbar kindgemäß.

Dabei kommt den Lehrerinnen und Lehrern die zentrale Aufgabe zu, das Lerngeschehen diagnostisch auszuwerten, die Entwicklung der Schreibstrategien zu beobachten und für die Organisation der für die nächsten Entwicklungsschritte notwendigen Anregungen im Unterricht zu sorgen, die dazu notwendigen Erkenntnisse aber die Kinder selbst finden zu lassen.

„Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen“, hat Rudolf Hildebrand bereits 1879 in seinem Werk *Vom deutschen Sprachunterricht* gefordert.

Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sind ein eindrucksvoller Beleg für die Richtigkeit seiner aus der sensiblen Beobachtung von Kindern erwachsenen Forderung.

## **5. 2. Zum Rechtschreibunterricht in den weiterführenden Schulen**

Für den Rechtschreiberwerb bilden die Übergänge von der 4. zur 5. und von der 6. zur 7. Klasse keine konstitutive Grenze. Weder sind an diesen Stellen die oben skizzierten Erwerbsprozesse (s. Abschn. 4) abgeschlossen, noch bieten sie einen zwingenden Anlaß, vom didaktischen Orientierungsrahmen abzugehen (s. Abschn. 5.1). Die Grenzen, die an diesen Übergängen gesetzt werden, sind erst einmal schulorganisatorischer Art, die allerdings auf den Prozeß des Rechtschreiberwerbs nachdrücklich wirken. Die an diesen Stellen einsetzende Differenzierung der Schultypen hat für die Kinder zur Folge, daß sie den Lehrer und oft auch die Lernmethodik wechseln. Verbunden damit ist eine Erweiterung des Rechtschreibwortschatzes über den Grundwortschatz hinaus, bzw., was zumindest Gymnasiallehrer leicht übersehen, das Schreiben jenseits des geübten Wortschatzes.

Da die wissenschaftliche Untersuchung der spontanen Erwerbsprozesse der Schriftsprache über die 4. Klasse bisher meist nicht hinausgeht, ist nur in aller Vorsicht zu umreißen, wie der für die Grundschule skizzierte Unterricht in den weiterführenden Klassen fortgesetzt werden könnte.

Auch jenseits der 4. Klasse bleibt die Schreibung des Kindes das Ergebnis innerer Regelbildungsprozesse, die auf seiner eigenen sprachanalytischen Tätigkeit beruhen. Sie wird vom Unterricht durch die Schaffung von Schreibansätzen, das Arrangement des Materials und die Anregung zur Explikation der eigenen Schreibprinzipien gefördert. Es tritt im Verlauf der weiteren Schuljahre aber deutlicher – und für Schüler wie Lehrer auch drückender – die Beherrschung der im Duden kodifizierten schriftsprachlichen Norm als unumgebares Ziel des Erwerbs der Schriftsprache hervor.

Dieses Ziel ist sicher nicht allein in der Fortsetzung des eigenen Regelbildungsprozesses durch den Schüler erreichbar. Das hieße, daß jeder Lernende individuell nachvollzöge, was die Sprachgemeinschaft über einen langen Zeitraum – und von ihr auch durchaus nicht immer völlig begriffen (s. Abschn. 2) – entwickelt hat.

Im Verlauf der Sekundarstufe I muß also der Prozeß der Bildung eigener, den Dudenregeln gegenüber zumeist vorläufiger, d. h. noch unvollständiger Regelformulierungen

um die Einführung der Regeln in der Form des Duden ergänzt werden. Neben den Aufbau der Rechtschreibregeln ‚von unten‘ tritt eine Vermittlung der Regeln ‚von oben‘. Wie sich bei dem einzelnen beide Prozesse miteinander vermitteln, ist unseres Wissens nicht untersucht, so daß erst einmal dem Lehrer nicht sehr viel mehr angeraten werden kann, als sich dieser Bruchstelle im Lernprozeß zwischen dem mehr oder weniger angeleiteten eigenen Entdecken der Regeln und der Aneignung der im Unterricht fertig vorgestellten Regeln bewußt zu sein und behutsam mit ihr umzugehen.

Das ist insofern keine ganz leere Formulierung, als dieser Übergang vermutlich kontinuierlicher ist, als es die Formulierung „Bruch im Lernprozeß“ nahelegt. Der Prozeß des Erwerbs der Schriftsprache ist durchgehend von einer zunehmenden kognitiven Durchdringung der – impliziten wie expliziten – schriftsprachlichen Norm gekennzeichnet; auch im weiterführenden Rechtschreibunterricht ändern sich die grundlegenden Prinzipien nicht; es verschieben sich aber die Gewichtungen.

Mit dem Beginn der 5. Klasse dürfte das im 4. Abschnitt als Stufe 3 beschriebene Entwicklungsniveau – die an der eigenen Artikulation orientierte Schreibung – erreicht und insoweit bewältigt sein, als die Kinder einen Begriff davon entwickelt haben, daß die Schreibung anderen, gegenüber der Lautung selbständigen Regularitäten folgt, daß also Schreibung nicht nur Wiedergabe der Lautung ihrer gesprochenen (Umgangs-) Sprache ist. Das verhindert nicht, daß sie – bis zum Schulabschluß bzw. lebenslang – im Falle fremder, schwieriger Wörter oder auch nur in Situationen der Unsicherheit auf dieses Verfahren zurückgreifen, wenn andere Prinzipien für sie nicht erkennbar sind. In 7. Klassen der Hauptschule sind mitunter noch Rückgriffe auf die Skelettschrift anzutreffen. Ebenso bleibt das Phänomen der Übergeneralisierung neu erkannter orthographischer Muster in den folgenden Klassen beobachtbar, so daß auch diese Strategie nicht als mit der 4. oder 6. Klasse abgeschlossen vorgestellt werden darf.

Das Hauptgewicht des Rechtschreibunterrichts in den weiterführenden Klassen liegt sicher in der Vermittlung wortstrukturbezogener Erkenntnisse. Das Niveau ihrer Integration in die eigene Schreibung des Kindes ist zum Zeitpunkt des Abschlusses der 4. Klasse zwar bereits erreicht, aber es ist noch längst nicht bewältigt. Soll die Bedeutung des morphematischen Prinzips von den Schülern erkannt, verinnerlicht und in aktive Schreibhandlungen überführt werden, muß der Schreibunterricht durch sprachsystematische Reflexion erweitert und ergänzt werden. Wortverwandtschaften und Wortfamilien werden erarbeitet, die Einsicht in sprachgeschichtliche Zusammenhänge kann eine stützende Funktion gewinnen. Die Erarbeitung syntaktischer Zusammenhänge ermöglicht etwa, die Fragen der Großschreibung zu bewältigen.

All dies muß aber verbunden sein mit verschiedensten Formen des Schreibens, kurzen, selbstverfaßten Texten der Schüler ebenso wie wiederholenden Schreibübungen einschließlich des Abschreibens. Schreiben, das gilt für die Rechtschreibung ebenso wie für den Aufsatz, lernt man eben nur durch Schreiben (Augst 1989). Nicht gemeint ist damit eine Häufung von Langdiktagen, deren lernfördernde Funktion ohnehin problematisch ist (Ossner 1991). Ein großer Teil der für die Langdikta aufgewandten Zeit ist sinnvoller für auf rechtschriftliche Probleme gezielte Überarbeitungen von Schülertexten zu verwenden (Jacobs 1990, 30 f.); regelmäßige Fünf- bis Zehn-Minuten-Übungen empfiehlt Augst (1989, 11), häufigere Kurzdikta Jacobs (1990, 49 f.).

Aus dem – soweit wir sehen – kaum noch bestrittenen Konzept einer stärkeren kognitiven Durchdringung folgt nicht zuletzt auch eine Tendenz zur „Streckung“ (Fritzsche, zit. n. Menzel 1985, 3). Es ist wenig einleuchtend, den systematischen Rechtschreibun-

terricht, wie es noch in vielen Lehrplänen geschieht, dann bereits enden zu lassen, wenn die Schüler den entwicklungspsychologischen Stand erreicht haben, von dem aus sie in besonderem Maß imstande sind, die komplizierteren Regeln kognitiv zu erfassen. Statt bis zum 7. oder 8. Schuljahr den Erwerb der Rechtschreibregeln abzuschließen und den weiteren Klassenstufen nur noch die orthographischen Exotika vorzubehalten, ist es sinnvoller, von der Primarstufe an langsamer voranzuschreiten.

Die Unterscheidung zwischen langem und kurzem Vokal muß beispielsweise nicht schon in der 2. Klasse angegangen werden, die Abweichungen von der direkten Laut-Buchstaben-Beziehung (z. B. *chs* – *x* – *ks*) nicht in der 3., die Regelungen zur Silbentrennung bei Doppelkonsonanz nicht in der 4. Klasse (so noch gefordert in den Richtlinien Sprache, NRW 1985). Es genügt, wenn die Großschreibung substantivierter Infinitive in der 7. oder die Kleinschreibung von De-substantivierungen in der 8. Klasse systematisch angegangen zu wird. Danach ist für die Beschäftigung mit so problematischen Bereichen wie der Schreibung von Zeitangaben (s. 3.2) oder dem attributiven Gebrauch von Eigennamen immer noch Zeit.

Die Erarbeitung der Gründe, warum in bestimmten Bereichen eine eindeutige Regelung gar nicht möglich ist, wäre ein Gegenstand der Sekundarstufe II. Statt eine schnelle Vollständigkeit der Regeln anzustreben, wären – vor allem in der für die Kinder ohnehin schwierigen Phase des Schul(art)wechsels – immer wieder die elementaren Grundlagen zu festigen.

Es ist kein Zufall, daß mehrere Vorschläge in diesem Heft dem Förderunterricht entstammen; sie bieten u. E. wesentliche Anregungen gerade auch für die ‚normale‘ Unterrichtskonzeption. Als strukturierendes Prinzip bietet sich dafür Augsts Differenzierung in Fundamentum und Additum an, die er für Rechtschreibung wie Zeichensetzung ausgearbeitet vorgelegt hat (Augst 1990).

Rechtschreibunterricht greift in die inneren Regelbildungsprozesse des Kindes unterstützend, auch korrigierend ein. Dazu muß dem Lehrer möglichst bekannt sein, welche Form die Regel beim Kind hat. Wie schon in der Primarstufe ist erst recht in den höheren Klassen das Gespräch mit den Schülern über die Überlegungen, die zu ihren Schreibungen geführt haben, ein geeignetes Mittel (Eichler 1991).

Im übrigen sollten die Fehlschreibungen vom Lehrer gesammelt und systematisiert werden, so daß er in die Lage kommt, wenigstens bei einem Teil der oft sehr unterschiedlich motivierten Fehlschreibungen deren Prinzip zu erkennen; d. h. er muß die unzureichende Regel, die das Kind entwickelt hat, zu rekonstruieren versuchen und den Schüler zu einer verbesserten Neuformulierung der Regel führen. Das ist eine schwierige Aufgabe, da es dem Stand jeder Lern-

gruppe und jeder Klassenstufe entsprechende Schreiberegeln zu entwickeln gilt. Für das Erkennen von Nomina wie auch für Längezeichen hat Eichler (1990) eine mögliche Stufung des Lernprozesses skizziert.

Methodisch stößt diese Forderung auf das Problem, daß ein Eingehen auf die Rechtschreibsituation einer kleinen Schülergruppe oder nur eines einzigen Schülers in der praktischen Unterrichtssituation kaum möglich ist. Trotzdem sollte es der Lehrer etwa durch erläuternde Kommentare zu Fehlschreibungen und auf einzelne Problembereiche gezielte Verbesserungsaufträge versuchen. Auch Formen der Fehlerkorrektur in Gruppenarbeit, wie sie Jacobs (i. Dr.) vorschlägt, können weiterhelfen.

Ziel des Unterrichts ist es, daß Regeln der Orthographie nicht ‚nur‘ gelernt, sondern als Regularitäten der Schreibung begriffen werden. Regeln sollen als Beschreibungen tatsächlicher, an den kommunikativen Bedürfnissen orientierter Schreibpraxis (die allerdings auch ihre eigenen historischen Gewohnheiten entwickelt hat) erkennbar werden, statt als ultimative Vorschriften einer in ihren Satzungen unverständlichen Schreibung.

Da Sprache nichts Statisches ist, sondern sich durch den Gebrauch in einem dauernden Veränderungsprozeß befindet, ist es grundsätzlich nicht sinnvoll, die Eindeutigkeit der Schreibung in allen Fällen für den Schulabschluß anzustreben. Damit soll nicht das Ziel der Einheitlichkeit der Schreibung in Frage gestellt werden. Vielmehr wären bestimmte Bereiche der Schreibung als Felder zu lehren, in denen Mehrfachschreibungen möglich sind (s. o., Abschnitt 2). Das sind etwa der Bereich der Angleichung fremder Wörter (*Photographie* – *Fotografie*, *Orthographie* – *Ortografie*)<sup>6)</sup> und das Feld der Getrennt- und Zusammenschreibungen (*Dank sagen* – *danksagen*; *wieder erkennen* – *wiedererkennen*).

Einen weiteren Bereich machen all die Wörter und Fügungen aus, die im Prozeß des Wechsels der Wortart begriffen sind. Das sind etwa die bekannten Fälle, in denen Nomina zu Verpräfixen werden (*radfahren* – *\*autofahren*), oder nominale Fügungen, die sich in Präpositionen oder Adverbien wandeln (*auf Grund* – *aufgrund*, *in Frage* – *\*infrage*, vgl. Duden 1991). Ein Schüler, der gegen die noch geltende Dudenvorschrift *zu-hause* klein und zusammen schreibt und es so als Ortsadverb (analog zu *daheim*) kennzeichnet, zeigt, daß er intuitiv die sprachlichen Verhältnisse richtig erfaßt hat. Auch die jüngsten Vorschläge zur Rechtschreibreform lassen mehr Doppelformen zu – z. B. auch bei *gar nicht* – *\*garnicht* (Reformvorschlag 1992, § 53 ff.).

Als vor einigen Jahren die damalige Berliner Schulsenatorin Volkholz den einzelnen Fachkonferenzen der nicht-philologischen Fächer freistellte, ob sie stärkere Verstöße

gegen die Rechtschreibnorm in die Bildung der Gesamtzensur einer Klassenarbeit einbeziehen wollten, entschieden sich die meisten Lehrer für die Beibehaltung des Notenabzugs.

Dabei ist unbestritten, daß der Prozentsatz der Fehlkorrekturen erheblich ist. Ein Vertreter des Berliner Germanistenverbandes, der schon lange mit Gegenkorrekturen von Abiturarbeiten beschäftigt war, beziffert sie auf etwa ein Drittel der Anstreichungen (R-/Z-/G-Fehler insgesamt). Das ist nicht so sehr verwunderlich, ändern sich doch mit jeder Auflage des Rechtschreibdudens die Schreibungsvorschriften für eine Reihe von Wörtern und Fügungen, ohne daß die Herausgeber des Duden das irgendwo gesondert vermerken würden.

Es ist von Lehrern, deren Fach nicht Deutsch ist, kaum zu verlangen, daß sie die jeweils neueste Auflage des Rechtschreibdudens heranziehen (obwohl das durch die KMK-Vereinbarung für das Abitur die Vorschritt ist); es würde zudem auch nicht viel nutzen, da sie ja gerade dort nachschlagen müßten, wo ihr eigenes Normbewußtsein, das vermutlich an der zu ihrem eigenen Abitur gültigen Duden-Auflage geschult ist, sie gar keine Schwierigkeit vermuten läßt. Dennoch verteidigte der erwähnte Vertreter des Germanistenverbandes diese Korrekturen mit dem Hinweis, daß nicht nur etwa ein Drittel Fehler zu viel angestrichen würde, sondern auch ein Drittel der Fehlschreibungen übersehen. Da sie einander ausglich, bliebe die Zensur im ganzen doch gerecht. Da die Abiturkorrekturen die einzigen sind, aus denen die Schüler nichts mehr lernen sollen, mag die Äußerung hingehen. Aber leider charakterisiert sie auch das allgemeine Verhältnis der Öffentlichkeit zur Orthographie, an der sie nur als Indikator und Selektionsinstrument sozialer Zugehörigkeit interessiert ist.

Geht es wirklich um die Verbesserung der rechtschriftlichen Fähigkeiten der Schüler aller Schularten, muß vor allem ein entspannteres – „man könnte auch formulieren: realitätsnäheres“ (Friedrich 1991, 93) – Verhältnis zur Orthographie allgemein werden.

## Anmerkungen

<sup>1)</sup> Lange (1910 : 3). Neben Kürzungen wurde im Zitat lediglich 'Volksschule' durch 'Schule' und 'Fortbildungsschullehrer' durch Lehrer ersetzt.

<sup>2)</sup> Nach einer Bochumer Untersuchung (Barb-Priebe 1991) ist gerade die Rechtschreibnorm bei Deutschlehrern emotional hoch besetzt. Überwiegend aus „bildungsfernen“ Elternhäusern stammend – in West übrigens ebenso wie in Ost –, haben sie dieses Studienfach zumeist gewählt, um gesellschaftlich aufzusteigen; entsprechend streng ist, darf man vermuten, ihr Verständnis der Norm, die anzueignen für sie der Schlüssel zur höheren Bildung und zum beruflichen Erfolg war und die sie nun im nachhinein kaum zu relativieren vermögen.

<sup>3)</sup> Begriff ‚Norm der geschriebenen Sprache‘ wird ausführlich erörtert in Kohrt 1987. Zu Norm vs. System im Geschriebenen auch Eisenberg 1983.

<sup>4)</sup> Im weiteren wird folgende Notation verwendet: Beziehen wir uns ausdrücklich auf Lautliches, so setzen wir die Form in eckige Klammern und verwenden die Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), z.B.

[k], [klain]. Beziehen wir uns ausdrücklich auf Geschriebenes, so setzen wir die Form in spitze Klammern, z.B. <k>, <klein>. Kommt es auf den Unterschied nicht an oder wollen wir eine Form nur neutral benennen, so verwenden wir Kursivschrift, z.B. *k*, *klein*.

<sup>5)</sup> Eine Gesamtdarstellung des Systems der Wortschreibung findet sich in Duden i.D. Dort auch weitere Literaturhinweise. Erläuterungen und eine umfassendere Begründung zur Formulierung der Regularitäten in Eisenberg 1993.

<sup>6)</sup> \* bedeutet: vom Duden 1991 nicht zugelassene Schreibung

## Literatur

- August, G. (1989): *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen?* In: Der Deutschunterricht 6, S. 5–14.
- August, G. (1990): *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Eine Orientierungshilfe für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe I*, Soest (Verlagskontor).
- Barb-Priebe, I. (1991): *Promovierte Germanisten in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt am Main (Lang).
- Brügelmann, H. (1987): „Röntgenaufnahmen“ vom Schriftspracherwerb. In: Bailhorn, H. u. a.: *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Jahrbuch der DGLS, Band 2*, Konstanz (Faude Verlag), S. 132–135.
- Dehn, M. (1985): *Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen*. In: Diskussion Deutsch 81, Frankfurt (Diesterweg), S. 25–51.
- Duden (1991): *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim (20. Aufl.).
- Duden i. D.: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim, ersch. demn. (5. Aufl.).
- Eichler, W. (1976): *Zur linguistischen Fehleranalyse bei Vor- und Grundschulkindern*. In: Hofer, A. (Hrsg.): *Lesen lernen, Theorie und Unterricht*, Düsseldorf (Schwann), S. 246 ff.
- Eichler, W. (1984): *Kreative Schreibirrtümer*. In: Diskussion Deutsch 73, Frankfurt/Main (Diesterweg), S. 629 ff.
- Eichler, W. (1990): *Benutzerfreundliche Orthographie: Für einen sensiblen Umgang mit Regeln und „Ausnahmen“*. In: DGLS (Hrsg.): *Beiträge, Grammatik*, Hamburg, S. 1–15.
- Eichler, W. (1991): *Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb*. In: Diskussion Deutsch 117, S. 34–44.
- Eisenberg, P. (1983): *Orthographie und Schriftsystem*. In: Günther, K. B. / Günther, H. (Hrsg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit*. Tübingen, S. 41–68.
- Eisenberg, P. (1993): *Linguistische Fundierung orthographischer Regeln. Umriss einer Wortgrammatik des Deutschen*. In: Baumann, J. u. a. (Hrsg.): *Homo scribens*. Tübingen, S. 67–93.
- Eisenberg, P., Günther, H. (Hrsg.) (1989): *Schriftsystem und Orthographie*. Tübingen.
- Eisenberg, P. / Klotz, P. (Hrsg.) (1993): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart.
- Erichson, Chr. (1986): *Rechtschreibung – Der Klotz am Bein des Pegasus? Plädoyer für eine Integration von spontanem Schreiben und Rechtschreibenlernen*. In: Valentin, R. / Naegle, I.: *Schreiben ist wichtig, Beiträge 67 / 68, Arbeitskreis Grundschule*, Frankfurt/Main, S. 3–20.
- Erichson, Chr. (1989): *Spontanschreiber entdecken die Rechtschreibung*. In: Günther, Klaus-B. und DGLS (Hrsg.): *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*, Heidelberg (HVA-Edition Schindler), S. 350–368.
- Friedrich, B. (1991): *Rechtschreibreform – Wem soll eigentlich geholfen werden?* In: Obst 44, 81–95.
- Gallmann, P. / Sitta, H. (1991): *Ist es wirklich so schwer, unsere Orthographie zu reformieren?* In: Praxis Deutsch 105, S. 6–8.
- Gallmann, P. / Sitta, H. (1992): *Was bringt die geplante Reform der deutschen Rechtschreibung?* In: Praxis Deutsch 115, S. 9–16.
- Gentry, J. R. (1982): *GNYS at wrk – An analysis of developmental spelling*. In: The reading teacher, vol. 36, S. 192–200.
- Glück, H. (1987): *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart.
- Günther, Klaus-B. (1986): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Les- und Schreibstrategien*. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*, Konstanz (Faude Verlag), S. 22–32.

Harweg, R. (1989): *Schrift und sprachliche Identität*. In: Eisenberg, P. / Günther, H. (Hrsg.) (1989), S. 137–162.

Hildebrand, R. (1946): *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, Nürnberg (Verlagsbuchhandlung Liebel).

Jacobs, A.-B. (1990): *Rechtschreiben im integrativen Deutschunterricht*, Soest (Verlagskontor).

Jacobs, A. B./Thiel, R. (i. Dr.): *Mit Geduld zum Erfolg*, Soest (Verlagskontor).

Kohrt, M. (1987): *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Tübingen.

Kosog, (1912): s. Menzel (1985): 107.

Lange, R. (1910): *Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen?*, 3. Aufl., Leipzig (Dürr'sche Buchhandlung).

Ludwig, O. (i. Dr.): *Geschichte des Schreibens*. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Berlin (de Gruyter) (i. Dr.).

May, P. (1989/90): *Rechtschreiben: Lernen doch alle Kinder letztlich gleich?* In: DGLS (Hrsg.): *Beiträge, Grammatik*, Hamburg, S. 94–106.

May, P. (1986): *Schriftaneignung als Problemlösen*, Frankfurt/Main (Verlag Peter Lang).

Menzel, W. (1985): *Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie „Aus Fehlern lernen“*, Velber (Friedrich).

Naumann, C. L. (1993): *Rechtschreibprobleme in der Sekundarstufe I*. In: Diskussion Deutsch 132, 287–298.

Nerius, D. / Scharnhorst, J. (1991): *Geschichte der deutschen Orthographie (= Germanistische Linguistik 108–109)*, Hildesheim etc. (Georg Olms Verlag)

Ossner, J. (1991): *Wozu Diktate?* In: Diskussion Deutsch 117, S. 45–56.

Portmann, P. R. (1993): *Zur Pilotfunktion bewußten Lernens*. In: Eisenberg, P. / Klotz, P. (Hrsg.) (1993), S. 97–117.

Reformvorschlag (1989): *Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. Düsseldorf.

Reformvorschlag (1992): *Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung*. Tübingen.

Scheerer-Neumann, G. (1987): *Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein*. In: Bailhorn / Brügelmann / DGLS (Hrsg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Jahrbuch der DGLS, Band 2*, Konstanz (Faude Verlag), S. 219–243.

Schlaefler, M. (1980): *Grundzüge der deutschen Orthographieggeschichte vom Jahre 1800 bis zum Jahre 1870*. Sprachwissenschaft 5, S. 276–319.

Schlaefler, M. (1981): *Der Weg zur deutschen Einheitsorthographie vom Jahre 1870 bis zum Jahre 1901*. Sprachwissenschaft 6, S. 391–438.

Sitta, H. (1992): *Entschuldigen Sie bitte! In: Verborum Amor. Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache. Festschrift für Stefan Sonderegger zum 65. Geburtstag*, hg. v. H. Burger, A. M. Haas u. P. v. Matt, Berlin, New York (Walter de Gruyter), S. 544–558.

Spitta, G. (1983/1988): *Kinder Schreiben eigene Texte in Klasse 1 und 2*, Frankfurt/Main (Scriptor).

Spitta, G. (12/1988): *Geben wir den Kindern Zeit, damit sie aus ihren Fehlern lernen können*. In: Die Grundschulzeitschrift, Seelze (Friedrich Verlag), S. 2–12.

Steffens, W. (1981): *Spiele mit Sprache, Aspekte eines kreativen Sprach- und Literaturunterrichts im 1. – 6. Schuljahr*, Frankfurt/Main (Hirschgraben).

Zimmer, D. E. (1989): *Plädoyer für eine Reform der Orthographie*. In: Die Zeit 45 / 1989, S. 17 f.

**Peter Eisenberg** ist Professor für deutsche Philologie an der Universität Potsdam. Er ist Mitherausgeber dieser Zeitschrift.

**Gudrun Spitta** ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur / Primarstufe an der Universität / Gesamthochschule Kassel.

**Gerhard Voigt** ist Lehrer an einem Gymnasium in Berlin-Charlottenburg. Er ist Mitherausgeber dieser Zeitschrift.