

Erscheint in gekürzter Form in:

Ulf Abraham, Julia Knopf (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen 2013

Christa Röber

Basale Normen der Schriftlichkeit reflektieren: Ein Überblick

1. Einleitung

Mit Schülern über einen Gegenstand zu reflektieren, impliziert, seine spezifischen Merkmale und ihre Kontexte unterrichtlich zu thematisieren. In diesem Fall ist der Gegenstand „Schriftlichkeit“, d.h. die Verfasstheit der geschriebenen Sprache. Über deren Normativität zu reflektieren, setzt voraus, die geschriebene Sprache als einen Gegenstand zu betrachten, der sich nicht wildwüchsig entwickelt hat, sondern der geschaffen wurde und dessen Merkmale, weil sie sich funktional bewährt haben, als dessen Normen zu begreifen sind. Diese Normen selbst wie auch die Bedingungen für deren unterrichtliche Darbietung gilt es im Folgenden auf einer basalen Ebene zu thematisieren.

Die Vorgabe, die Normen zu *reflektieren*, enthält ein didaktisches Programm, das sich von dem üblichen Umgang mit Normativität in der Schule unterscheidet. In aller Regel wird Normativität instrumentell genutzt um darzustellen, was „richtig“ und was „falsch“ ist. Mit dem Anspruch, Normativität zu *reflektieren*, ist jedoch verbunden, sie selber zum Thema zu machen. Ziel dieser Thematisierung muss es sein, sie als das Resultat eines Regelwerks betrachten zu können, das als ein geschaffenes schulisch beschreibbar ist und das dabei Bezüge und Kausalitäten innerhalb des Gegenstands offenlegt. Dadurch, dass dieses Regelwerk als ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch über Jahrhunderte erprobtes betrachtet wird, das tradiert wurde und weiterhin Bestand hat, kann davon ausgegangen werden, dass es auf einem Höchstmaß an Praktikabilität beruht: Würden die Regeln, die es bestimmen, nicht funktionieren, wären sie im Laufe der Zeit seit ihrer Erschaffung – bei der deutschen Orthographie als einem wesentlichen Faktor der Regularitäten der Schriftlichkeit immerhin seit fast 500 Jahren – wirkungslos geworden oder gravierend verändert (vgl. Maas 2011).

Das didaktische Programm Reflexion setzt diesen kulturellen Aspekt nicht nur voraus, er erfordert geradezu, ihn unterrichtlich herauszuarbeiten. So verändert sich der schulisch übliche Blick auf Normativität im Sinne von gesetzter Vorschrift kolossal: Sie verliert ihren ausschließlich stigmatisierenden, oft verängstigenden Charakter (richtig=gut, falsch=schlecht), und an die Stelle des autoritären Druckmittels („man schreibt...“) tritt die Darstellung des Gegenstands als ein sinnvoll, weil praktikabel konstruiertes Gebilde. Dessen interne Systematik wird durch diesen veränderten Blick logisch erschließbar, d.h. lernbar in dem Sinne, wie Kinder seit ihren frühesten Tagen gewohnt sind zu lernen: „Wenn..., dann..., weil...“ (vgl. Goswami 2000, Neureuter/Stern 2007).

Schriftlichkeit in dieser Form zu thematisieren, erfordert Wissen über ihre Merkmale, die von den Normen bezeichnet werden. Da ontogenetisch der erste Zugang zur Sprache mündlich geschieht, werden die Strukturen der Schriftlichkeit sowohl in der wissenschaftlichen Betrachtung als auch im kindlichen Schrifterwerb als Wissen darüber, dass geschriebene Texte zwar im Gesprochenen fundiert sind, sich aber von Gesprochenem unterscheiden, wahrgenommen und gekennzeichnet. Die folgenden Darstellungen beginnen mit

Kinderschreibungen, die belegen, dass eine Gruppe von Kindern schon sehr früh durch ihre Textgestaltungen in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zeigt, dass sie bereits von den Differenzen wissen, und dass sie zugleich wissen, dass sie geschriebene Texte konstruieren können und konstruieren müssen.

Dieses bereits vorschulisch erworbene Wissen dieser Kinder durch Reflexion und Systematisierung auszubauen, anderen jedoch erst mit Hilfe dieser didaktischen Mittel zu ermöglichen einen Zugang, ist die Aufgabe des Unterrichts von Schulbeginn an. Er kommt ihr nach, indem er die Kinder entsprechend zur Schrift führt: durch die Präsentation von Schrift als Graphie sprachlicher Strukturen. Deren Systematik legt zugleich ebenfalls von Anfang an die Normen der Schriftlichkeit dar. Sie zeigen sich als Folge der entsprechenden didaktischen Führung des Unterrichts, wenn er von Anfang an den Erwerb von kohärentem Wissen, d.h. auf die Erarbeitung der orthographischen Verfasstheit der Schrift anbahnt. So wird die Vermittlung der Orthographie im Unterricht zum Tor zur Schriftlichkeit als Darstellung der Systematik der Sprache, die Konstruktion und Kontrolle ermöglicht und erfordert. Deren Kenntnis ist einerseits Voraussetzung, andererseits das Ziel der reflektierenden Arbeit. Das Wissen über sprachliche Regularitäten, das mit der Erarbeitung der Orthographie als Metawissen über Sprache erworben wird, ermöglicht es, dass die Kinder sich orthographische Normen erarbeiten. Da ihnen durch die schnell Lesen ermöglicht wird, haben sie die Chance, sich auch außerhalb des Unterrichts durch einen neugierigen, forschenden Umgang mit Geschriebenem weitere Merkmale der Schriftlichkeit anzueignen: Sowohl sie als auch die Regularität ihrer Kontexte sind durch ihre graphischen Gestaltungen für diejenigen, die nach ihnen suchen, beobachtbar. So haben die Erfolgreichen in der Regel lesen und schreiben gelernt. Die Kinder, die das Suchen erst noch lernen müssen, brauchen jedoch, um Schriftlichkeit als Resultat der Funktionalität des Merkmalsystems erkennen und für das eigene Tun nutzen zu können, die adäquate Unterstützung durch den Unterricht.

Die Wahrnehmung der Schrift als Orthographie verhindert den Versuch, Geschriebenes als Abbildung von Gesprochenem darzustellen. Vielmehr macht sie als genormte Sprache deutlich, dass Schrift Strukturen repräsentiert, die im Gesprochenem nicht oder anders vorkommen. Diese Wahrnehmung ist in der Didaktik noch wenig verbreitet. Daher wird der folgende Text auf die Modellierung der Orthographie eingehen, die diese Differenz explizit herausstellt. Dem dient eine kurze Darstellung der Entwicklung der Orthographie des Deutschen, die den Kontrast zwischen Mündlichkeit und normierter Schriftlichkeit als Wesensmerkmal des Geschriebenen aufzeigen kann. Den Abschluss bilden Formulierungen schriftsprachlichen Normen für den Unterricht, die Grundlage für die Schüler schriftsprachliche Aufgabe, Reflexion zu lösen, bilden.

Ziel dieses Unterrichts muss es sein, das sprachliche Wissen der Lerner in einer Weise anzureichern, dass es ihnen möglich wird, sowohl im Geschriebenen als auch im Gesprochenen Sprache in einer Form einsetzen zu können, wie unterschiedliche soziale Situationen es unterschiedlich erfordern – und sich sowohl dessen als auch der zu wählenden Mittel bewusst sein: „Das Kind lernt in der Schule, speziell dank des Schreibens und der Grammatik, sich bewusst zu machen, was es tut und folglich mit seinen eigenen Fähigkeiten willkürlich zu operieren. Von der nichtbewussten, automatischen Ebene wird sein Können auf die willkürliche, absichtliche und bewusste Ebene gehoben.“ (Wygotski 2001, 321). Die Darstellung dieses übergeordneten Auftrags des Sprachunterrichts leitet die didaktischen Überlegungen zur Reflexion der Normativität ein.

2. Kennzeichen des Wissens über die Genormtheit des Geschriebenen bei jungen Kindern

Das Wissen darüber, dass Schriftlichkeit normiert ist, zeigen schon jüngste Schrifthanfänger, wenn sie das Präsentieren von eigenem Geschriebenem mit der Frage „Ist das richtig?“ oder

die Gestaltung ihrer Texte mit der Bemerkung „Ach, das kann man doch nicht schreiben“ begleiten. Bereits kleine Kinder wollen zumeist, sobald sie mit Schreibaufgaben konfrontiert sind, nicht nur schreiben, sondern sie wollen wie Erwachsene schreiben. Äußerungen wie die zitieren lassen darauf schließen, dass sie schon früh gelernt haben, dass geschriebene Texte eigene Merkmale haben. Sie haben sie offensichtlich bereits als normiert erfahren, vermutlich als sie entdeckt haben, dass Geschriebenes eine andere Sprache präsentiert als Gesprochenes, dass geschriebene Texte immer gleich klingen und dass Wörter immer gleich geschrieben werden – dass sie aber häufig anders geschrieben werden, als sie sie schreiben würden.

Texte wie die folgenden zeigen, dass bereits eine Gruppe von vorschulischen Kindern eine andere Textgestaltung wählt, wenn sie Texte diktiert, als wenn sie ungesteuert oder angeleitet formuliert: Die ersten drei Texte sind Erzählungen eines Fünfjährigen in der Kita, die eine Studentin, seine Gesprächspartnerin, aufgezeichnet hat. Der erste ist ein Protokoll seiner Darstellung des Inhalts seines Lieblingsbuches (während eines gemeinsamen Spiels) aufgrund der Aufforderung: „Hast Du ein Lieblingsbuch? Erzähl mal, was passiert da denn?“. Das zweite Protokoll dokumentiert eine Erzählung des Kindes zu einer Bildergeschichte, die vor ihm liegt, das dritte das unmittelbar folgende Diktat dieser Erzählung für die Studentin, die vorgibt, die Geschichte „mitnehmen und anderen zeigen“ zu wollen.

Die drei Texte unterscheiden sich in vielen Merkmalen (vgl. deren Analyse in Röber 2012), und ihr Vergleich zeigt: Je mehr bei der Gestaltung eines Textes ein Rahmen vorgegeben wird (Bildergeschichte), umso mehr verliert sich die Spontaneität und die Gestaltung wird kontrollierter. Ein großer Sprung in diese Richtung tritt ein, wenn Adressaten außerhalb der Erzählsituationen ins Spiel kommen, die durch Schrift zu erreichen sind (Diktat). Dieses zeigt sich in der Zunahme grammatischer Normen in der Gestaltung. So enthält der 1. Text – um ein (allerdings prägnantes) schriftsprachliches Merkmal beispielhaft zu benennen (vgl. Maas 2008) – nur zwei wohlgeformte Sätze (unterstrichen) von neun, der 2. Text bereits vier von zehn, der 3. dreizehn von vierzehn. Offensichtlich hat das Kind bereits erfahren: Je anonym der Adressat, umso normierter hat die Textgestaltung zu sein, und Schriftlichkeit impliziert – wie gesagt – eine Adressierung an Fremde. Es hat bereits gelernt, seine Textgestaltung den Erfordernissen der jeweiligen sozialen Situation anzupassen, indem es seine Sprache unterschiedlich stark kontrolliert (was die Unterschiede der sprachlichen Muster zeigen):

Text 1:

Freie Erzählung am Rande einer Spielsituation:

1. In einer passiert so was.
2. *Zuerst, da haben, da s. . . , äh ankern vier Piraten im Hafen,*
3. *nee, drei Piraten mit ´nem Papagei, ´ne Ratte ((lacht))*
4. *und ´n Junge und ´n richtiger Piratenschiff soo.*
5. Aber der sieht auch aus wie ´n Kind. ((lacht))
6. *Und dann kauft ´n, will der Junge ´n Beutel Salz kaufen.*
7. *Dann stellt sich aufm Weg ´n andrer Pirat hin.*
8. *Und dann, und dann wird der . . . Dings, Dings, Dings . . .*
9. *Dann sagt der, äh nee, der Junge heißt Michi, ja?!*

Text 2:

Erzählung einer vorliegenden Bildergeschichte

1. *Und ´n Mann, ders grad aufwecken will.*
2. *Dann will der Mann, zieht der Mann die Decke mit.*
3. Und das Kind schreit:
4. *Nein.*

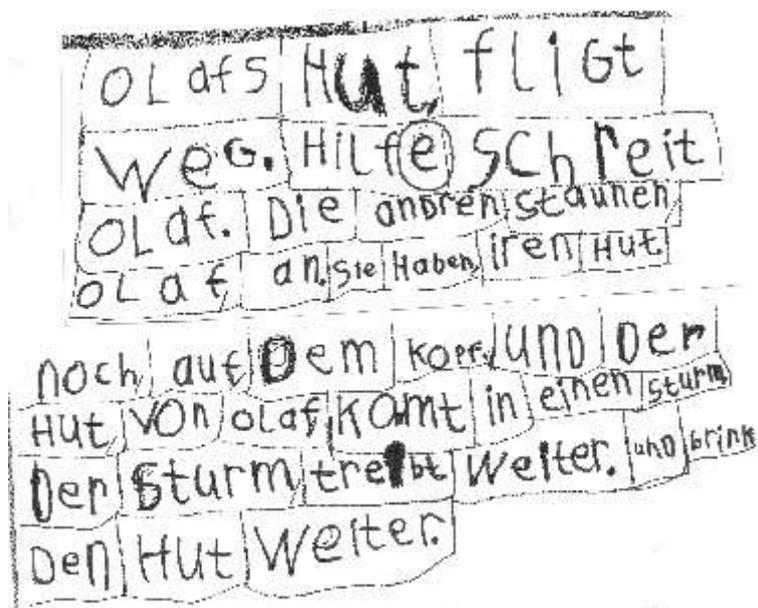
5. Und da steht immer noch das Bett.
6. Und dann, und dann geht das, is der Kopf wieder drin.
7. Und dann hat, nimmt des des Kopfkissen hoch und schriet.
8. Und der Mann geht weg.
9. Und dann liegt der Mann dann drauf auf das Bett.
10. Und am andern Ende vom Bett steht das Kind.

Text 3:

Diktieren der Erzählung zur gleichen Bildergeschichte

1. Und es war einmal ein Vater und ein Kind.
2. Und eines Morgens lag das Kind im Bett und schlief.
3. Und der Vater wollte es aufwecken.
4. Und dann zog der Vater an der Bettdecke.
5. Und das Kind, das wollte nicht raus aus dem Bett.
6. Dann lag das Kind auf dem Boden.
7. Und kletterte wieder auf das Bett rauf.
8. Und dann legte sich das Kinder wieder in das Bett.
9. Und der Vater wollte es wieder aufwecken.
10. Und dann saß das Kind aufrecht im Bett
11. und hob das Kissen hoch.
12. Und dann lag der Vater aufm Boden.
13. Und das Kind stand auf der anderen Seite vom Bett.
14. Und dann redete der Vater ein ernstes Wörtchen mit dem Kind.

Das Wissen um die Notwendigkeit, Geschriebenes nicht als Abbild von Gesprochenem zu gestalten, zeigen viele Kinder der Gruppe mit diesen schon weit entwickelten sprachlichen Fähigkeiten auch, wenn sie im 1. Schuljahr beginnen, eigene Texte zu schreiben: Der folgende Text ist Teil einer Verschriftung eines Bilderbuches und entstand in einem ersten Schuljahr sechs Monate nach der Einschulung (vgl. ebd.). Sein Autor drückt sein Wissen über spezifische Anforderungen an die Gestaltung geschriebener Texte nicht nur in der Bildung ausschließlich wohlgeformter Sätze, sondern zugleich in seiner elaborierten, von spontan Gesprochenem teilweise weit entfernten lexikalischen Gestaltung des Textes aus: 3. „...staunen...an“, 5. „...kommt in einen Sturm“, 6. „...treibt weiter“:



1. Olafs Hut fliegt weg.
2. Hilfe, schreit Olaf.
3. Die anderen staunen Olaf an.
4. Sie haben ihren Hut noch auf dem Kopf
5. und der Hut von Olaf kommt in einen Sturm.
6. Der Sturm treibt weiter
7. und bringt den Hut weiter.

Die Beispiele machen deutlich: Die Gruppe der Kinder, die solche Produkte erstellt, hat schon relativ früh die Andersartigkeit geschriebener Texte registriert, mehr noch: sie hat auch bereits Merkmale der Schriftlichkeit erkannt, die deren Spezifik bestimmen und dass diese normiert sind. Zusätzlich sind die Kinder in der Lage, dieses Wissen anzuwenden (wie in dem letzten Beispiel teilweise mit ihnen noch experimentierend: „...staunen Olaf an“).

Diese Gruppe der Kinder hat, das lassen entsprechende Untersuchungsergebnisse erwarten (vgl. Müller 2012), bereits früh die Gelegenheit gehabt, eine zweite Sprache kennenzulernen: beim Vorlesen, vom Versesprechen, möglicherweise auch beim Beobachten von Differenzierungen im mündlichen Sprachgebrauch ihrer Eltern entsprechend den unterschiedlichen kommunikativen Situationen (in der Familie und unter Freunden einerseits, formellen Situationen Fremden gegenüber wie z.B. in Ämtern andererseits). Sie haben erfahren können, dass Sprache unterschiedliche Formen, unterschiedliche „Register“ haben kann – und haben muss. Geschriebene Sprache ist für sie bereits, so lassen sich Texte wie diese interpretieren, eine reflektierte, kontrollierte, redigierte Sprache. Es ist ihnen schon früh gelungen zu erkennen, dass Schreiben heißt, sich von der gewohnten, vertrauten Sprachproduktion zu lösen und eine Sprache zu wählen, die sie im Mündlichen lediglich in besonderen Situationen wie beim Nacherzählen von Geschichten, vor allem wenn diese aufgenommen, möglicherweise sogar aufgeschrieben werden, wählen.

Texte wie der folgende aus einem zweiten Schuljahr lassen erkennen, dass eine andere Gruppe von Kindern mehr Zeit braucht, sich von seinen spontan gesprochenen Mustern für die Produktion von Texten, die, um gut lesbar zu sein, normierten Ansprüchen genügen sollen, zu lösen. Sein Autor hat weder gelernt, beim Schreiben „für das Schreiben zu denken“ (Maas 2008), noch seinen Text während des Schreibens oder nach dem Schreiben zu redigieren. Obwohl es bereits einige orthographische Markierungen wie die Schreibung der unbetonten Silbe nutzt, ist ihm das zentrale Moment des Geschriebenen, die generelle kontrollierte Konstruiertheit, noch nicht deutlich geworden. Es kann angenommen werden, dass er weder die Wahrnehmung der Merkmale von Schriftlichkeit selbst noch die Mittel, sie herzustellen, erlernt hat.



- 1 Da ich in der Badewanne.
- 2 Unten Wasser kann frost.
- 3 Da dufter mit einem schwamm.
- 4 soles nas machen eine ma
- 5 Dann schreibe aus er wilauf
- 6 Klo der Bademantel anzen
- 7 Da ist er gar trausen umtzt
- 8 Den Bademantel anzen
- 9 Unt danasche kriech sein
- 10 Hier schringt auf schrist
- 11 innas.

Literate Strukturen als Kennzeichen des Geschriebenen

Diese kleine Auswahl an Beispielen lässt auch deutlich werden, dass die übliche mediale Dichotomisierung von „konzeptionell mündlich“ / „konzeptionell schriftlich“ für die Differenzierung nicht ausreicht, um sprachliche Kompetenz, insbesondere nicht als Ziel eines didaktischen Programms, zu beschreiben (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, Dürscheid 2002). Sie lässt die Funktion der Register für die sprachorientierte Definition sozialer Situationen unabhängig vom Medium außer acht, und birgt der Gefahr, Normierungen, die für das eine gelten, auf das andere zu übertragen, obwohl sie hier unangemessen sind: Die üblichen Beurteilungen von Gesprochenem (z.B. in Sprachtest wie die zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten vorschulischer Kinder) legen Maßstäbe an („Bildet das Kind vollständige Sätze?“), die für die geschriebene Produktion gelten – die Kinder höchstens in Rollenspielen bringen. Eine angemessene Betrachtung sprachlicher Leistungen erfordert jedoch Kategorien, die abzuwägen ermöglicht, ob ein geschriebener oder ein gesprochener Text den Anforderungen genügt, die von dem unterschiedlichen sozialen Situationen eine Produktion bestimmt sind und in ihnen erwartet werden. So kann eine spontane Sprache auch im Geschriebenen angemessen sein, wenn die Adressaten eine vertraute Personen sind (z.B. in Mails, im Chat) oder wenn Vertrautheit hergestellt werden soll (z.B. im Liebesbrief), und gesprochene Texte müssen dann die Grenzen des Spontanen, Vertrauten überschreiten, wenn sie sich – in informellen Situationen (z.B. bei Ämtern) – an Fremde wenden. Der Beschreibung dieser sozial kategorisierenden Differenzierung dienen die Kategorien *orat/literat* (vgl. Maas 2008, 2010).

	<i>Vertrauten gegenüber</i>	<i>Fremden gegenüber</i>
<i>gesprochen</i>	orat (spontan)	literat (kontrolliert)
<i>geschrieben</i>	orat (spontan)	literat (kontrolliert)

In geschriebenen Texten überwiegt das literate Register, da ihre Adressaten in aller Regel unbekannt sind. Daher bietet das Merkmalsystem des Literaten den normativen Rahmen für die Schriftlichkeit und alles andere wird als Ausnahme beschrieben. Die beiden Autoren der

ersten vier Texte haben diese Norm offensichtlich erkannt und bemühen sich dann, wenn Schrift ins Spiel kommt, um eine Artikulation, die auf Literates, so wie sie es interpretieren, abzielt und vermeiden alle Merkmale des Oraten.

Ziel der sprachlichen Unterrichtung muss es sein, die Lerner zu befähigen, mehrere sprachliche Register zu beherrschen und in der Lage zu sein, soziale Situationen in der Weise einschätzen zu können, dass sie das jeweilig passende Register sowohl in Gesprochenen als auch in Geschriebenen wählen. Diese Kompetenz befähigt sie, sich in sozialen Situationen adäquat präsentieren und behaupten zu können.

3. Der Aufbau von sprachlichem Wissen als Voraussetzung für den Aufbau literater Kompetenz

Die beiden Produzenten der vier ersten Texte gehören – im Kontrast zu dem des letzten Textes – sozialen Gruppen an, in denen Geschriebenes zum Alltag gehört: Die Kinder erleben lesende Eltern, bekommen vorgelesen und haben Zugang zu entsprechenden Medien, die ihre Erfahrung der unterschiedlichen Sprachformen, der Register, bestätigen und erweitern. Dieser komplexe Umgang mit Sprache wird ihnen – so lassen Befunde wie die zitierten schließen (vgl. Müller 2012) – ermöglicht haben, eine generelle sprachliche Neugierde aufzubauen, die sie auch weitere sprachliche Beobachtungen, damit einen erweiterten sprachlichen Wissensaufbau haben machen lassen.

So haben Texte in dieser Altersgruppe neben den Merkmalen, die literate, insbesondere geschriebene Sprache kennzeichnen wie Kohärenz, Variation in der Wortwahl, Verwendung von Hypotaxen und der Gebrauch von Pronomina häufig auch schon früh eine relativ ausgebaute Orthographie (wie es der vierte Text belegt). Dieses lässt bei Schriftanfängern zu vermuten, dass die Kinder eine große sprachliche Neugierde entwickelt haben und sie nutzen, um sich die Normativität der Schriftlichkeit anzueignen: Dieser Zugang ist für diejenigen, die ihn wählen können, möglich, denn Schrift zeigt ihr Markierungssystem, die Schrift ist „berechenbar“ (vgl. Thelen 2002).

Zu dieser Gruppe der Kinder gehören diejenigen, die den Unterricht, in dem über sprachliche Phänomene gesprochen wird, tragen. Sie haben bereits aufgrund ihrer kontrastierenden Beobachtungen im Gesprochenen und Geschriebenen Wissen über Sprache erwerben können, auf das ein Unterricht, der sich darum bemüht, mit Kindern Sprache zu reflektieren, aufbauen kann. Alle, die in der Grundschule unterrichtet haben, wissen jedoch, dass eine andere Gruppe der Kinder einer stringenten Unterstützung des Unterrichts bedarf, um die Entdeckungen machen zu können, die den sprachlich angeregten Kindern schon früh zugänglich werden, und die, als basales sprachliches Wissen gespeichert, eine Reflexion erst ermöglichen. Daher gehört es zu den primären Aufgaben des sprachlichen Unterrichts in der Grundschule, die Neugierde aller Kinder auf Sprache durch das Reden über Sprache zu wecken. Sie ist, wie gesagt, die Grundlage dafür, dass Kinder die Grenzen ihres spontanen Spracherwerbs überwinden und sich auf den Weg machen, Sprache als einen Gegenstand zu betrachten, an dem es Phänomene außerhalb des spontan zugänglichen Bereichs zu beobachten gibt, und die herausfordern, sprachliche Formen kontrastiv zu beobachten, um herauszufinden, nach welchem System sie funktionieren. Bei dieser Aufgabe, sich bewusst zu machen, was es tut und dabei willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten“ operieren zu können (Wygotski 1971, 174f) hilft zuerst der Schrifterwerb als Orthographieerwerb.

Die Motivation zu sprachlicher Reflexion wächst bei der einen Gruppe, entsteht bei der anderen daher mit dem Schulbeginn: Die Kinder verbinden mit seinen Aufgaben die Erwartung, schnell lesen und schreiben zu lernen, und sie genießen, durch das Entdecken der Regelmäßigkeit im Geschriebenen zugleich ihr eigenes sprachliches Können zu entdecken und immer wieder das Funktionieren von Regelanwendung bestätigt zu bekommen („Funktionslust“). Dabei nähern sie sich, wenn sie erfolgreich sind, durch den Umgang mit

geschriebenen Texten komplexeren literaten Strukturen, die ihnen das Andere der Sprache des Geschriebenen immer differenzierter vorführen und die sie dann als deren Merkmal wahrnehmen – im Gesprochenen und im Geschriebenen.

4. Die Erwartung von funktionaler Regelhaftigkeit und deren Normierung als Basis der Lernprozesse

Der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit als Folge von sprachlichen Beobachtungen, die darauf ausgerichtet sind, immer aufs Neue das Funktionieren sprachlicher Zusammenhänge zu entdecken, setzt die Erwartung von Regelhaftigkeit, als Grundlage der orthographischen Normativität voraus. Die Erfahrung von Regelhaftigkeit ist einerseits Basis, andererseits Resultat *aller* Lernprozesse, die die Kinder, wie neuere kognitionswissenschaftliche Forschungen vielfach und beeindruckend belegen (vgl. Goswami 2000), seit ihrer Geburt durchlaufen. Zu ihnen gehören auch die Leistungen, die sie beim vorschulischen Spracherwerb erbringen und die sie zu den Kommunikationen befähigen, zu denen sie zu Schulbeginn in der Lage sind (vgl. Pinker 2001). Alle diese Lernleistungen haben sie vollzogen, indem sie Bezüge und Kausalitäten gesucht und gefunden haben, und die Regularitäten, die sie dabei entdeckt haben, haben ihnen gezeigt, dass die Welt, die sie sich so erschlossen und angeeignet haben, durch Regularitäten begreifbar ist: Lernen ist die Aneignung einer vorgefundenen Welt durch das Entdecken, wie die Dinge in dieser Welt als funktional gesehen werden können.

Vorschulisches Lernen als spontanes, unsystematisches (Wygotski: „alltägliches“) Lernen ist begrenzt durch den Alltag, den ein Kind sozial und material erlebt. Durch diese Abhängigkeit entwickeln sich die Differenzen zwischen Schülergruppen, die bekannt sind (und die die Textbeispiele belegen können). Angesichts der Ergebnisse von PISA und IGLU scheint es angebracht zu sein herauszustellen, dass Unterricht in einem demokratischen Staat hat den Auftrag, hier ausgleichend zu wirken. Dieses gelingt ihm, indem er durch seine didaktische Steuerung denjenigen, die geringer ausgestattet das schulische Lernen beginnen, Möglichkeiten bietet, ebenfalls die Ziele zu erreichen, die den besser Ausgestatteten leichter erreichbar sind. Es ist die primäre Aufgabe der Grundschule, allen Kindern den Zugang zu systematischem, regelbasiertem Lernen (Wygotski: „wissenschaftliches Lernen“) zu ermöglichen.

Bedingung für den Erfolg entsprechender didaktischen Anstrengungen ist ihr Anschluss an die vorschulische Lernerfahrungen der Kinder, d.h. an ihre geistigen (kognitiven) Aktivitäten, mit denen sie ihr bisheriges Wissen erworben haben: Wissen als Resultat von Erfahrungen, die sich als funktional erwiesen haben – und als deren Fortführung in Lernbereiche, die sie bisher nicht erschließen konnten.

5. Die Orthographie als graphische Fixierung sprachlicher Funktionalität

Unterricht, dessen Ziel es ist, allen Schülern zu helfen, Begrenzungen ihrer spontanen Lernmöglichkeiten im Alltag zu überwinden, bedarf entsprechender Methoden und Instrumentarien, die Kindern konkret vor Augen führen, wohin die Lernreise geht und wie sie vollzogen werden kann: Unterricht muss die Ziele des Lernens und den Weg zu ihnen *veranschaulichen*. Veranschaulichung geschieht in unterrichtlichen Zusammenhängen des Schrifterwerbs in aller Regel graphisch, und die graphischen Darstellungen symbolisieren den repräsentierten Gegenstand auf doppelter Weise: analysierend durch die Identifikation von Segmenten als Elemente, die, um Bedeutung anzuzeigen zu können, zu größeren Einheiten systematisierend gebündelt werden.

Die graphische Symbolisierung von Sprache ist die Schrift. Ihre kinästhetisch und analytisch zu identifizierenden Segmente werden durch Buchstaben repräsentiert, die, zu Wörtern, diese

zu nominalen und verbalen Gruppen und Sätzen gebündelt, Bedeutung anzeigen. Da Schrift eine Sprache für potentiell Fremde repräsentiert, bedarf sie einer Normierung, die Fremden das Lesen der Texte ermöglicht. Sie wird mit der Schriftaneignung gelernt. Mit ihr werden die Merkmale einer anderen als der in vertrauten, familiären Kontexten gewohnten Sprache, nämlich die, die die Schrift erfordert (als „literare“ Sprache bezeichnet, s. Kapitel 3) gelernt. Die Normierung der Schrift zeigt sich in aller Regel zuerst, wie gesagt, als Orthographie. Die didaktische Funktion der Orthographie besteht also auch darin, zu zeigen, dass Texte in einer Sprache für „Fremde“, in einer „literaten“ Sprache, in der Weise systematisch zu fixieren sind: Sie müssen lesbar sein.

Zugleich ermöglicht die Systematik der Orthographie eine Aneignung der Schrift mit den kognitiven Erwerbsformen, die das Lernen der Kinder von Beginn an bestimmt haben: Das orthographische System basiert auf Regeln, die Funktionen erfüllen, und die Praktikabilität der Regeln hat sich als Maßstab ihrer Qualität erwiesen. Eine Präsentation dieser Kausalitäten („Wenn..., dann..., weil...“) von Schriftbeginn annimmt daher die kindlichen Lernerfahrungen auf.

Diese Betrachtung von Orthographie als Instrument, das den Umgang mit Schrift funktional für das Lesen macht, lässt sich durch einen Blick auf die Geschichte der Orthographie des Deutschen belegen und veranschaulichen. Die funktionsbetonende Betrachtung hat eine große Bedeutung für die Effektivität der Schriftvermittlung, weil sie es ermöglicht, die Normativität des Geschriebenen im Unterricht in der Weise zu präsentieren, dass sie für Kinder zu reflektieren ist. Aus diesem Grunde soll im Folgenden die Geschichte der Orthographie als die Geschichte einer Entwicklung, die auf Lernbarkeit abzielt, dargestellt werden. Diese Wahrnehmung der Orthographie als zentrales Merkmal von Schriftlichkeit bietet der Didaktik die Möglichkeit, im Anschluss an das kindliche Lernen, das auf ein Entdecken von Praktikabilität ausgerichtet ist, schriftbezogen auch den Kindern zu ermöglichen, die noch wenig entsprechende Erfahrung mit Sprache und Schrift machen konnten. Normativität verliert so zugleich – um das wiederholend hervorzuheben – ihren im schulischen Kontext verbreiteten autoritären Charakter als Kategorisierung nach „richtig“ und „falsch“, deren Überprüfung den Kindern nicht möglich ist. Vielmehr erscheint dann das als „richtig“, was seine genau beschreibbare Funktion, nämlich das Lesen zu ermöglichen, erfüllt.

6. Orthographie als Normierung der Schrift im Sinne einer Demotisierung

Die Normierung der Schrift im Deutschen ist noch nicht sehr alt. Der erste, der sie in einer öffentlichen anerkannten, also „amtlichen“ Weise vornahm, war der Gymnasialprofessor Adelung, als er 1788 seine „Vollständigen Anweisungen zur Deutschen Orthographie“ veröffentlichte. Sie waren eine Auftragsarbeit des preußischen Kultusministers, die dem Ziel dienen sollte, den gymnasialen Sprachunterricht zu verbessern (vgl. Maas 2011). Sein Vorgehen war es, die Schreibungen, die er vorfand, zu systematisieren und als Regelwerk zu formulieren.

Vereinheitlichungen der Schreibungen, die von einer Orthographie des Deutschen sprechen lassen, gab es seit dem 16. Jahrhundert im deutschen Sprachraum. Ihre Entwicklung hing mit den Veränderungen der Lebensverhältnisse in Europa am Ende des Mittelalters zusammen. Diese gesellschaftlichen Veränderungen ließen in weiten Teilen der Bevölkerung das generelle Bedürfnis, lesen und schreiben zu lernen, entstehen: sowohl, um „das“ Buch, die Bibel, die jetzt in deutscher Sprache vorlag, aber auch um andere politische Texte, die in dieser revolutionären Zeit zahlreich gedruckt wurden, selber lesen zu können. Zugleich wurde die Schrift gebraucht, um nach den Veränderungen individueller Lebensgestaltungen, die nun möglich und nötig wurden, die Organisation des ökonomischen, sozialen und geistigen Lebens leisten zu können.

Gelesen und geschrieben wurde das Mittelalter hindurch nahezu ausschließlich in lateinischer Sprache. Lesen und Schreiben waren daher Tätigkeit einer kleinen Gruppe, die, wenn es sich nicht lediglich um Kopieren handelte, die entsprechende Bildung erworben hatte und sich professionell mit Geschriebenem beschäftigte. Deutschsprachige Texte, die es zwar bereits seit dem 9. Jahrhundert gab, waren lediglich Fixierungen von bereits im Gesprochenen Bekanntem wie Gebete, Lieder und Sprüche. Sie waren für das Vorlesen bestimmt und daher in einer Schreibung verfasst, die die Sprachen der jeweiligen Region der Schreiber repräsentierte: Sie waren „lautgetreu“, daher in aller Regel über regionale Grenzen hinaus nicht lesbar.

Mit den geistigen, ökonomischen und sozialen Veränderungen der Neuzeit entstand die Notwendigkeit, im Geschriebenen deutscher Texte sprachliche Strukturen darzustellen, die es zum einen ermöglichten, dass die Texte nun überregional gelesen werden konnten, die zum anderen geeignet waren, komplexere sprachliche Sachverhalte angesichts der Ausweitung der individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben in deutsche Sprache auszudrücken. Beides machte die Normierung für das Geschriebene, also die Orthographie bezeichnet, notwendig. So war das primäre Kennzeichen der Orthographie, dass sie die Begrenztheit der „Lauttreue“ in den mittelalterlichen deutschsprachigen Texten sowie deren eingeschränkte Möglichkeiten, syntaktische Komplexität zu markieren überwand. Ihre graphischen Zeichen repräsentieren die Eigenschaften der deutschen Sprache, die alle Varietäten des Deutschen „überdachten“: Sie markierten nicht mehr die Lautung des regional Gesprochenen, sondern die Strukturen des Deutschen auf einer generellen Ebene.

Damit kam Schrift durch ihre orthographische Normierung dem neu entstandenen Bedürfnis nach, den Lesern aller Regionen und mit unterschiedlicher sprachlicher Bildung ein sicheres und schnelles Verstehen der Texte zu ermöglichen: Ihr Zeichensystem isolierte graphisch grammatische Elemente (Sätze durch Satzzeichen, Wörter durch Zwischenräume, Silben durch bestimmte Buchstabenfolgen) einerseits, bündelte diese Elemente jedoch zugleich systematisch nach bewährten Schemata:

Bündelungen von Buchstabenfolgen zu Silben und Wörtern (vgl. Röber 2010, 2012),

ra ten

ras ten

Ra tten

rahm ten

von Wörtern zu nominalen Gruppen mit Hilfe der Großschreibung (vgl. ebd.),

*Der große **B**londe hat mit der kleinen **S**chwarzen*

*dem unerwarteten **A**us der glücklosen **E**lf beigewohnt.*

durch die Konstanthaltung von Wortstämmen zu semantischen Kontexten (vgl. ebd.).

*Sie stieß gegen die **K**ante.*

*Die **k**annte sie noch nicht.*

Die Beispiele machen deutlich, dass die Markierungen grammatische Strukturen kennzeichnen. Da diese Funktionalisierung der Schreibung durch die Erfindung der Orthographie dem Ziel diente, größeren Gruppen der Bevölkerung einen Zugang zur Nutzung der Schrift zu ermöglichen, wird deren Entwicklung und Zielsetzung als „Demotisierung“ der Schrift bezeichnet („demos“ = das Volk, vgl. Maas 1992).

Die Aufgaben, die sich durch diese Richtung ergaben, stellten an die Schreiber neue Anforderungen. Forciert wurden die Anstrengungen, graphischen Zeichen und Muster mit einer maximalen Praktikabilität für das Lesen zu erfinden, als Texte gedruckt, also um ein Vielfaches vermehrt werden konnten. Durch die Druckereien, die im 16. Jahrhundert in vielen Städten eingerichtet wurden, entstand ein Markt, auf dem nur diejenigen konkurrieren konnten, die die besten Produkte anboten. Maßstab für die Qualität war natürlich die Lesbarkeit der Texte. An ihr arbeiteten die Drucker. Sie waren nicht nur Handwerker, sondern

lateinisch gebildete Gelehrte, die es gelernt hatten, Sprache grammatisch zu analysieren und zu konstruieren. Mit diesem Wissen „bastelten“ sie eine einheitliche Orthographie, indem sie die grammatische Elemente des Deutschen mit den graphischen Mitteln, die ihnen aus dem Lateinischen, dessen Schrift sie übernahmen, bekannt waren, markierten. So produzierten sie zugleich eine neue Sprache, die im Gesprochenen nicht existierte, nicht existieren konnte und auch heute nur in extrem literaten Situationen existiert: die Schriftsprache als die Sprache, die die Orthographie für alle fundierte. Vor dem Hintergrund der Marktgesetze entwickelte sich in einem kurzen Zeitraum, in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts, auf diese Weise die Orthographie der Deutschen als ein System graphischer Fixierungen mit einer maximalen Praktikabilität für Leser die zum Allgemeingut wurde.

Wie eigneten sich die Menschen im 16. Jahrhundert die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben an? In dieser Zeit gab es zwar in Städten Schulen und erste „Didaktiker“ wie Ickelsamer (1534) trugen das im Geschriebenen Vorgefundenen beschreibend und systematisierend zusammen und versahen es mit didaktischen Anmerkungen. Doch der überwiegende Teil der Bevölkerung, der lesen und schreiben konnte (und deren Rate war zumindest in den Städten für uns heute erstaunlich hoch, vgl. Maas 2003), hatte diese Fähigkeiten in seiner Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen erworben. Diese Tatsache kann als überzeugender Beleg für die Systematik und Praktikabilität der Orthographie gelten, so wie die Drucker sie in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts entsprechend deren Zielsetzung einer optimalen Lesbarkeit geformt hatten.

Adelungs Arbeiten im 18. Jahrhundert können somit als Meilenstein in dem Bemühen um die Demotisierung der Schrift gesehen werden. Denn sein Vorgehen bestand darin, die orthographischen Phänomene, die im Geschriebenen in nur geringfügig veränderten Formen seit 250 Jahren vorlagen, aufzulisten und zu systematisieren, um sie dadurch didaktisch wirksamer werden zu lassen. Ausgehend von der Überzeugung, dass die vorgefundenen orthographische Markierungen einen Wert für das Lesen und Schreiben hatten, galt sein Interesse nicht einer Reform, sondern der Systematisierung des Vorgefundenen (den „Usus“). So ließ er es unangetastet – wissend, dass dessen langer Bestand als Indiz für dessen kulturellen Wert, damit für dessen Praktikabilität zu deuten war. Allerdings gelang es ihm nicht vollständig, alle vorgefundenen orthographischen Phänomene dem System, das er konstruierte, unterzuordnen. Aus diesem Grunde fügte er seinem Regelwerk ein Wörterbuch bei – eine Praxis, die heute weiterhin anzutreffen ist und die auch heute noch als Zeichen dafür zu interpretieren ist, dass die jeweils formulierten Regelwerke, denen ein Lexikon folgt, noch immer nicht gänzlich in der Lage sind, die vorgefundenen Einzelfälle zu systematisieren. Wörterbücher zeigen, „wie man schreibt“, ohne die Frage zu beantworten, warum man so schreibt.

7. Verunsicherungen der Lerner durch Deregulierungen der orthographischen Kodifizierungen

Adelungs Regelwerk hatte ca. ein Jahrhundert Bestand. Infragegestellt wurde es im 19. Jahrhundert, als der Schrift eine ideologisch motivierte Funktion zugewiesen werden sollte: Sie sollte im Rahmen der nationalen Bestrebungen der Zeit, die der Bildung eines deutschen Nationalstaates dienten, zu einer Vereinheitlichung der deutschen Sprache als eine Nationalsprache beitragen. Die Schulen, die aufgrund der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht seit Beginn des 19. Jahrhunderts an dessen Ende fast jedes Kind in Deutschland unter staatlichen Einfluss stellten, sollten über die Schriftvermittlung einen entsprechenden nationalen Beitrag leisten.

Dieses Anliegen brachte eine neue Diskussion des Umgangs mit der Schriftvermittlung mit sich, verbunden mit Bemühungen um eine neue Modellierung der Orthographie verbunden. Es wurden jetzt Festschreibungen angestrebt, die dazu dienen sollten, vorallem für diejenigen,

die – wie die Volksschullehrer – keinen (sprach-)wissenschaftlichen Ausbildung erhalten hatten, Maßstäbe vorzugeben: Die Orthographie wurde kodifiziert, d.h. sie wurde zur Vorschrift.

Dem Ziel, diese Festschreibung vorzunehmen, diente die orthographische Konferenz von 1901 unter der Leitung von Konrad Duden. Die Kodifizierungen, die hier fixiert wurden, waren Kompromisse zwischen den wissenschaftlich rivalisierenden Gruppen, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts um die Formulierung einer optimalen Systematik gestritten hatten. Im Gegensatz zu den Bemühungen Adelungs, das im Geschriebenen Vorgefundene, lediglich zu beschreiben, nahmen die Teilnehmer der Konferenz von 1901 trotz des geringen Konsens Reformen der ihnen irregulär vorkommenden orthographischen Phänomene vor (z.B. die Abschaffung des Dehungs-h`'s nach <t> <Thal, Thon>). Dabei führte die Enge ihres (politisch motivierten) Blicks teilweise zu Deregulierungen von orthographischen Formen, die mit einer anderen Modellierung als regulär zu beschreiben waren und sind.

Bereits kurz nach der Veröffentlichung dieses Kompromisses wurde daher auch Kritik an ihm laut. Sie hielt an, bis (nach einigen nicht geglückten Versuchen) in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine erneute Reform angestrebt wurde. Auch sie war von der Annahme der Reformen geprägt, dass Teile der Orthographie als inkonsequent und widersprüchlich zu interpretieren wären, daher ein Erschwernis für den Erwerb darstellten. So trägt auch diese Reform und die ihr gefolgte Kodifizierung den Stempel derjenigen, die sie gemacht haben – und die Kritik an ihr unmittelbar nach ihrer Veröffentlichung hat bereits in der kurzen Zeit seitdem zu zahlreichen Revisionen geführt. Es wird deutlich: Die Diskussion der Normen der Orthographie als zentrale Normen der Schriftlichkeit ist noch nicht beendet, vielleicht hat sie als Thema der Sprachwissenschaft gerade erst angefangen. Sie wurde und wird auch zukünftig – unter welchen Vorzeichen auch immer – in ihrer Funktion, die Demotisierung der Schrift fortzusetzen, daher auch mit einem Blick auf Vermittlung und Erwerb geführt werden: So war ein tragendes Argument auch der letzten Reform der Vorsatz, durch Veränderungen in den Bereichen, die sich als besonders fehlerträchtig erwiesen hatte, den Lernern die Aneignung der Orthographie zu erleichtern.

In dieser Argumentation blieb jedoch die entscheidende Frage ungestellt: ob die Modellierung der orthographischen Systematik, so wie sie von den Reformern des 20. Jahrhunderts in Fortführung der Tradition der Reform des 19. vorgenommen wurde und wie sie sich in den Lehrwerken niederschlägt, überhaupt Grundlage für ein effektives, weil regelbasiertes Lernen sein kann. Diese Frage ist mit weiteren verbunden: Stimmt die Modellierung des vergangenen Jahrhunderts mit dem überein, was die „Erfinder“ der Orthographie im 16. Jahrhundert so erfolgreich als System konstruiert hatten, und die der Schrift eingeschrieben sind. oder haben die Reformen in die Systematik so stark eingegriffen dass – wie wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts ziemlich genau wissen – noch trotz 200 Jahre Allgemeiner Schulpflicht nur 60% der Bevölkerung. Damit zusammenhängend: stimmt die nahezu uneingeschränkt anzutreffende Annahme, dass die übrigen 40% deshalb keine guten Leser und Schreiber sind, weil es mit ihrer Person verbundene Defizite („Lese-Rechtschreibschwäche“) oder Krankheiten („Legasthenie“) sind, die sie am Lernen hindern?

8. Formulierung der basalen Normen der Schriftlichkeit für ihre Thematisierung in der Grundschule

Zahlreiche Schreibungen belegen, dass Kinder bereits orthographisch gedacht, jedoch dennoch Fehler gemacht haben: Sie haben regelorientiert geschrieben, haben jedoch noch nicht die auf ihrem Weg zum Schrifterwerb die gesamte Komplexität, der orthographischen Schreibungen erwerben können. Hierzu gehören Schreibungen, bei den sie die beobachteten

Regularitäten – zu Recht im Sinne ihres bereits erworbenen Regelwissens – anwenden, wie z.B.

- in Schreibungen von unbetonten Silben mit einem offenen Schwa [ɐ]: „liler“/ <lila>, „Sofer“/ <Sofa>, bei denen sie zeigen, dass sie den Laut im Reim der unbetonten Silbe als [ɐ] wahrgenommen, und ihn dann regelgerecht mit <er> geschrieben haben
- in Schreibungen mit einer Dehnungsmarkierung „er hohlt“, „Tühr“, „schöhn“, „grühn“, bei denen sie zeigen, dass sie wahrgenommen haben, dass Stämme mit Langvokalen in geschlossenen Silben vor <l, m, n, r> einer Markierung bedürfen, um mit Langvokalen gelesen zu werden wie in „er zählt“, „Fahrt“, „kühn“,
- in Schreibungen bei denen Dehnungsmarkierungen morphologisch vererbt ist, die jedoch auch ohne Sondermarkierung mit Langvokal zu lesen sind: „wir wohnen“, „die Stüle“, „melig“.

Wenn Schreibungen dieser Art im Sinne der Kodifizierung – nur als Fehlschreibungen interpretiert werden, bleiben die Leistungen der Kinder unbeachtet, nämlich dass die Schreibungen die Anwendung von Regelwissen zeigen. Diese Kinder haben verstanden, dass Schreiben bedeutet, nämlich die Produktion graphischer Muster bedeutet, die regelgeleitet, daher entsprechend dem bereits erworbenen Wissen maximal kontrolliert zu sein haben – soweit der Ausbau des Wissens der Kinder das ermöglicht. Ihre orthographische Kompetenz weiterhin anzureichern, ist Aufgabe des Unterrichts.

Betrachtungen wie diese streichen den Stellenwert sprachtheoretischer Resultate für die konkrete Arbeit im Unterricht heraus. Die durch historische Arbeiten seit einigen Jahrzehnten neu angestoßene Diskussion bildet die Grundlage für die aktuelle Diskussion der Normen der Orthographie. Sie findet im Rahmen einer umfassenden Neuformulierung des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache statt. Seit zwanzig Jahren nimmt sie Einfluss auf die didaktische Diskussion und weist auch aus dieser Perspektive auf die Notwendigkeit einer Intensivierung der didaktischen Forschung mit dem Ziel weitreichender Präzisierungen sowohl sprachwissenschaftlicher als auch didaktischer Modellierungen hin (vgl. Maas 1992, Eisenberg 2006, Röber 1993, Bredel 2004, Hinney 1997).

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Normen als basale Normen der Schriftlichkeit, die mit Lernern vom Beginn der Grundschule an zu reflektieren sind, formulieren:

- Geschriebene Sprache ist eine andere Sprache als gesprochene Sprache. Denn sie muss auch von Menschen zu verstehen sein, die anders sprechen als die Schreiber. Die gesprochene Sprache kann daher nicht als Vorbild für das Geschriebene, dieses daher nicht als ihr Abbild gesehen werden.
- Geschriebene Sprache ist eine „verlangsamte Sprache“, sie ist daher bewusst konzipierbar und kontrollierbar.
- Damit jeder das Geschriebene lesen kann, erhält die Schrift feste Muster und Regeln. Sie werden als Orthographie bezeichnet.
- Die Orthographie hat die Aufgabe, einen Text lesbar zu machen. Texte mit Schreibungen, die von den Vorgaben der Orthographie abweichen, daher schlecht oder gar nicht lesbar sind, versagen damit im Sinne des Zwecks des Schreibens.
- Das Lesen ist die Kontrolle der orthographischen Richtigkeit und der Verständlichkeit eines Textes. Die Lesbarkeit belegt also, ob die normierten Zeichen im Sinne ihrer Funktion, angewandt wurden.
- Die Normen der Schriftlichkeit umfassen nahezu alle Einzelfälle. Darin besteht ihre Systematik. Deshalb führt das Anwenden der Regeln in den meisten Fällen zur Richtigschreibung im Sinne des optimalen Verkehrs des Textes: Nur die wenigen orthographischen Ausnahmen sind auswendig zu lernen.

- Die Zeichen der Orthographie als basale Merkmale der Schriftlichkeit zeigen jedem Leser sofort (d.h. ohne Umwege über eine oft verwirrende Pilotsprache“)
 - welches Wort geschrieben wurde (<lafen/lassen>, <Bahn/Bann>)
 - zu welcher Familie ein Wort gehört (<kannte/Kante>, <küsste/Küste>)
 - welche Wörter im Satz eine nominale Gruppe bilden (<der lieben Oma>, <mit der grünen Tasche>)
 - wann ein Satz beginnt und wann er endet (<M.. .>)
 - wann ein Satz in einen Satz eingeschoben ist (<Meine Oma hat, weil ... wollte,- gekauft>).
- Schreiber müssen, wenn sie nicht wissen, wer ihren Text liest,
 - die orthographischen Zeichen und Regeln kennen und sie anwenden, damit der Leser ihn leicht lesen kann.
 - ihn mit ihrem Wissen über die Zeichen und deren Funktion kontrollieren
 - die Kohärenz des Textes kontrollieren
 - Bezüge durch die Bildung von Hypotaxen herstellen
 - stilistische Merkmale beachten.

Diese Formulierung der Normen machen den Nutzen ihrer Thematisierung im Unterricht deutlich: Norm beschreibt Funktion, und das Erkennen der Funktion bedeutet eine Erweiterung des sprachlichen Wissens mit dem Ziel, die sprachlichen Kompetenzen im Sinne von sozialen Kompetenzen auszubauen.

9. Resümee

Reflexion im Unterricht vermag den Schülern Einblick in didaktische Entscheidungen zu geben, und macht die Bedeutung der Unterrichtsinhalte für das Lernen den Kindern verständlich („Darum müsst ihr das lernen.“). Schrifterwerb ist in starkem Maße gebunden an die Vermittlung von Normativität („Warum wird das so geschrieben?“). Normativität verliert ihren autoritären Charakter, wenn sie in ihrer Funktion dargestellt wird („Wenn ..., dann ..., weil...“). Das Hervorheben der Funktion der Zeichen repräsentiert zugleich die sprachlichen Möglichkeiten, für deren Nutzung und Darstellung sie vorgesehen sind (so weist die Betrachtung der Regeln der Kommasetzung auf die Funktion des Gebrauchs von Nebensätzen zur Darstellung inhaltlicher Kontexte hin). Somit ist die Thematisierung Normen der Schriftlichkeit, die diese als Ausdruck von Funktionalität darstellen, zugleich das Aufzeigen einer sprachlichen Komplexität, die einer großen Gruppe von Schülern erst durch die unterrichtliche Thematisierung sprachlicher Formen und durch ihr übendes Anwenden in altersgemäßer Weise bekannt werden (vgl. Belke 2012).

Die Aufnahme der Vielfalt sprachlicher Möglichkeiten muss im Unterricht immer im Kontext mit Geschriebenen geschehen: Schrift symbolisiert Strukturen, hat daher wirkungsvollere Möglichkeiten der Veranschaulichung als das Verbleiben im Gesprochenen (vgl. Röber 2012). Zusätzlich repräsentieren die durch Schriftlichkeit dargestellten Strukturen Literates, dessen Erwerb eine der vorrangigen Aufgabe des Sprachunterrichts ist. Seine Beherrschung kann sowohl in der Schule wie auch „im richtigen Leben“ karrierebestimmend sein.

Als Ausbau der sprachlichen Kompetenz geht die Kenntnis der literaten Strukturen über die Bindung an das schriftliche Medium hinaus. Diese stehen nach ihrem Erwerb den Lernern auch losgelöst von der Bindung an ein Medium zur Verfügung und ermöglichen ihnen, sprachliche Differenzierungen auch im Gesprochenen entsprechend den unterschiedlichen kommunikativen Situationen vorzunehmen. Damit werden sie die Schüler zugleich befähigt zu lernen, soziale Situationen zu differenzieren, um ihnen entsprechend das jeweils angemessene Register zu wählen.

Schülern diese Fähigkeit durch die Vermittlung schriftsprachlicher Normen und deren Reflexion erwerbbar zu machen, ist ein Ziel, das sprachliches Lernen sozialem Lernen, damit

auch der Entwicklung psychischer Stabilisierung zugeordnet. Die Ergebnisse der PISA-Folgeuntersuchungen haben – einmal wieder – beeindruckend auf die Korrelation zwischen Selbstvertrauen, Lernerfolg und Motivation hingewiesen (vgl. Artelt 2004). Sprachliche Kompetenz hat als ein Aushängeschild des Menschen in diesen Zusammenhängen eine große Bedeutung. Somit erhält sprachlicher Unterricht, wenn er erfolgreich ist, Möglichkeiten, durch die Vermittlung von Wissen bildend und erziehend zu wirken.

Diese Möglichkeiten sind jedoch an eine Bedingung gebunden: Lehrer und Lehrerinnen brauchen Wissen sowohl über die Korrelationen der sprachlichen, sozialen und psychischen Faktoren als auch über die Modellierungen von sprachlichen Strukturen, deren Thematisierung die hier aufgezeigten komplexen Zusammenhänge unterrichtlich wirksam werden lassen. Ist diese Bedingung nicht gegeben, kann ein Unterricht, wie er hier umrissen wurde, nicht stattfinden. Das ist eine zwar triviale, aber in der Gegenwart äußerst bedeutsame Feststellung (vgl. Merkl 2012).

10. Nachtrag: Überlegungen zu den Bildungsstandards

Die hier dargestellte didaktische Konzeption für einen generellen Ausbau sprachlichen Wissens und Könnens der Kinder unterscheidet sich auf mehreren Ebenen von der Konzeption der Bildungsstandards (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2011), und zwar

- aufgrund der hier vorgenommenen Fundierung des Unterrichts in dem Kontrast zwischen der oratorischen Sprache, dem sprachlichen Können aller Kinder am Schulbeginn, und der literarischen Sprache, deren Erwerb die Basis der schulischen Anforderungen sowohl im gesprochenen als auch im geschriebenen Medium darstellt
- aufgrund dem von abgeleiteten Auftrag an den Sprachunterricht sich der Aufgabe bewusst zu sein, dass er Neues an die Kinder heranführt, zu dem sie bisher nur einen unsystematischen oder gar keinen Zugang gewinnen konnten: die Fähigkeit, eine „neue“ Sprache zu erlernen, Wissen über sie aufzubauen, um sie situationsadäquat im Geschriebenen und Gesprochenen einsetzen zu können
- aufgrund der doppelten Funktionszuweisung an die Orthographie: 1. als symbolisierende Darbietung der Strukturen der „neuen“ Sprache, und 2. als Gegenstand, dessen Beherrschung den Umgang mit der „neuen“ Sprache beim Lesen und Schreiben, dadurch den selbstständigen Ausbau des sprachlichen Wissens erst ermöglicht,
- aufgrund der Nutzung des empirischen Wissens, dass der Orthographie die Funktion zukommt, Texte generell lesbar zu machen (und diese jahrhundertlang erfüllt), für eine systematische Modellierung der Orthographie im Sinne einer fortschreitenden Demotisierung,

Die Differenzen zwischen dieser die auf analytisches, reflektierendes und systematisches Lernen abhebt, einerseits und der Konzeption der Bildungsstandards andererseits lässt sich an wenigen zentralen Punkten festmachen:

- Unterricht, dessen Ziel es sein muss, eine „neue Sprache zu vermitteln, geht davon aus, dass die Ressourcen, die die Kinder vorschulisch erworben haben, zwar die Basis für die neuen Lernprozesse bilden, dass das schulische, also neue Lernen jedoch in mehr oder weniger starkem Maße auf die unterrichtliche Lehre angewiesen ist. Diese erhält damit eine große Verantwortung für das Gelingen der Lernprozesse der Kinder. Sie kann sie nur durch eine intensive, an der adäquaten didaktischen Analyse des Gegenstands und deren Umgestaltung in eine konsequente Progression wahrnehmen. Die Kommentierungen der Bildungsstandards durch ihre Autoren lassen hingegen erkennen, dass dieses Lernen weitestgehend als eine natürliche Entwicklung interpretieren, die einer Reifung gleicht durch die „sich [eine] Kluft

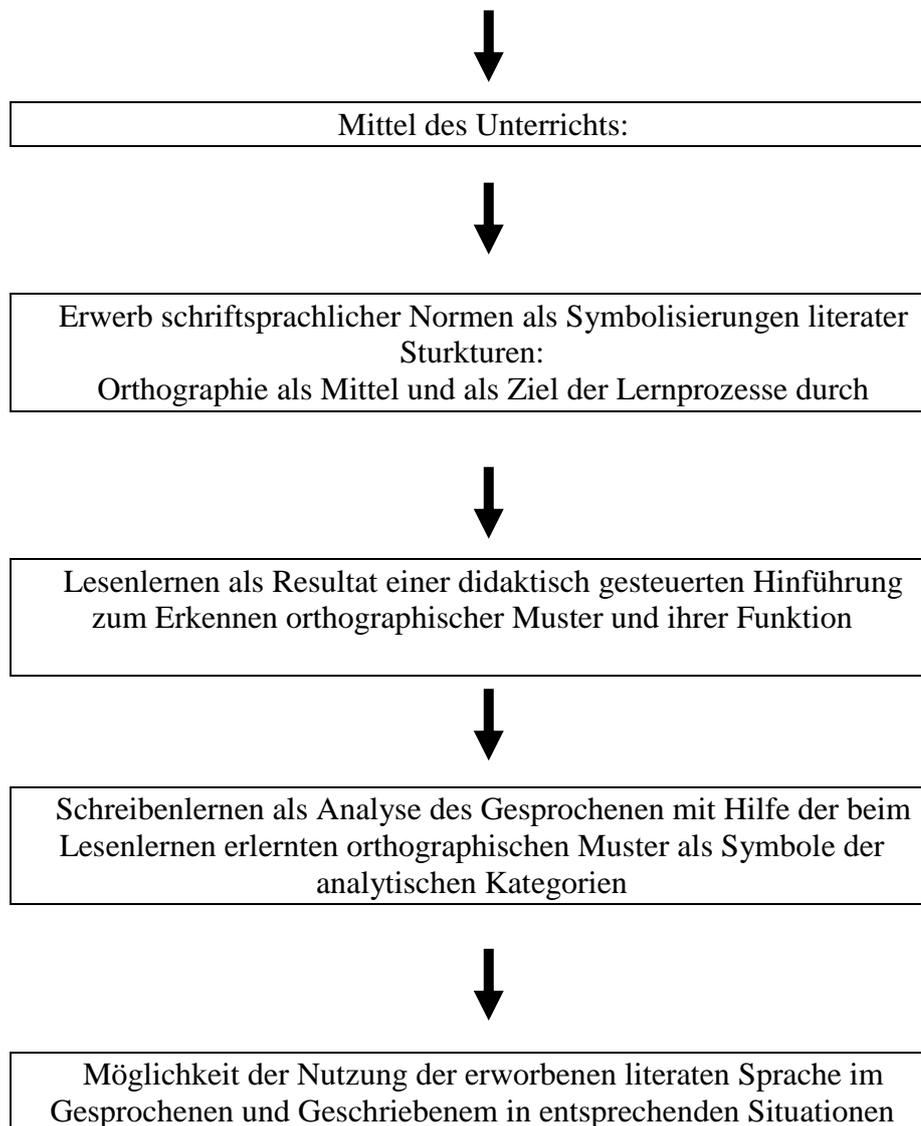
schließt“ (Köster/Rosebrock 2001, 107) und in der Kinder von einer Stufe, wenn sie ihnen zu „umständliche und entsprechend langsam“ wird, „entdeckend“ eine nächste Stufe erklimmen, so dass für das Ende der Grundschule „den Standards zufolge“ bestimmte Leistungen „erwartet“ werden können (vgl. ebd. 106). Unterricht erhält hier lediglich die Funktion einer „unaufdringlichen Bearbeitung [der] Bereiche im Deutschunterricht“ (Domen-Welke, Kühn, 2001, 142) in der sprachliche Arbeit im engeren Sinne ... gelegentlich auch separat stattfinden kann“ (ebd. 145) und dabei Rechtschreibung „angebaut werden muss“ (Nauman/Winhold 2001, 194) (zur Kritik dieser reformpädagogischen Didaktik vgl. Röber 2011)

- Die hier vorgestellte Konzeption abreitet im Unterricht reflektierend die schriftlich symbolisierenden Merkmale des Literaten heraus, um den Kindern zu ermöglichen, diese als Kontrast zum oral Gesprochenem zu erfahren und Wissen über sie aufzubauen. Die Kommentierungen der Standards betonen zwar an zahlreichen Stellen die beiden Modi Gesprochen/Geschrieben, heben jedoch nicht deren Kontrast hervor, sondern konstruieren Gemeinsamkeiten als Abbildungen: so in der Reihung rechtschreiblicher „Strategien“ als „Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“ (Brenerich-Vos 2011, 18). in der naiven Definition von Schrift als Laut-Buchstaben-Bezug (vgl. u.a. Köster/Rosebroch 2001, 186 ff), die eine systematische Aneignung unmöglich macht, daher Memorieren („geübte Wörter, ebd.) anstelle von Reflektion setzt, und in den Forderungen, „authentische und schülergemäße Sprach- und Schreibanlässe ... [zum] Anfangspunkt, Gegenstand und Ziel jeglicher Spracharbeit“ zu machen (Domen-Welke/Kühn 2001, 140). Dort, wo orale Strukturen literaten gegenübergestellt werden, geschieht das nicht funktional-deskriptiv, daher pädagogische-normierend „lockeres und genaues Sprechen“ (Naumann/Weinhold 2001, 189) oder als „ungenaueres Lesen“ (Köster/Rosebroch 2011, 107)
- Die unzulängliche Wahrnehmung der unterrichtlichen Aufgabe, Kindern ein Wissen zu vermitteln, dessen Erwerb außerhalb ihres bisherigen Erfahrungshorizonts liegt, daher einer systematischen und einer symbolisierenden Darbietung bedarf, lässt seitens der Standards die Bedeutung der Orthographie als primäre graphische Präsentation sprachlicher Systematik in diesem Kontext verkennen: In der einleitenden Auflistung (vgl. Bremerich-Vos 2011, 16-20) wird „richtig (!) schreiben“ als einer von fünf Punkten der Kategorie „Schreiben“ aufgelistet (ebd. 18), unter „Lesen“ (ebd. 19) und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (ebd. 20) taucht Orthographie gar nicht auf; in den Kommentierungen der Auflistung umfasst „Rechtschreiben“ 9 von 199 Seiten, „Rechtlesen“, d.h. die Notwendigkeit, das Wissen über orthographische Strukturen für das Lesen, für das sie funktional sind, zu nutzen, bleibt gänzlich unerwähnt.

Die geringe Bedeutung, die der Orthographie für das sprachliche Lernen in den Bildungsstandards zugewiesen wird, steht in einem zirkulären Kontext mit der bereits angesprochenen Ignoranz, orthographische Modellierungen, die deren Systematik herausarbeiten (vgl. Maas 1992, 2003, Eisenberg 2006). Aufgrund der Chancen, die durch die Modellierungen orthographischer Systematik für die didaktischen Aufgaben gegeben sind, ist der aufreihenden Darstellung unterschiedlicher sprachdidaktischer Bereiche in der Formulierung der Standards folgendes hierarchisierende Schema gegenüberstellen:

Ziel des sprachlichen Unterrichts

Sprachausbau als Erwerb literater Strukturen für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch



11. Konsequenzen für den Unterricht

Die didaktische Konzeption, die die Standards bestimmt, wird von allen Lehrwerken und diagnostischen Instrumentarien, die derzeit die Schulpraxis (sowie die außerunterrichtlichen Maßnahmen zum sprachlichen Lernen, die in den vergangenen Jahren massiv zugenommen haben), widerspiegelt. Die Lehrmittel basieren weiterhin auf der naiven Interpretation von Geschriebenem als Abbildung von Gesprochenem, das durch „genaues Sprechen“ produzierbar wäre (vgl. die Schreibungen des Wortes <Fernseher> durch Erstklässler in Röber 2010). Buchstabenketten gelten als Repräsentanten wahrnehmbarer Lautketten. Die Unmöglichkeit, auf Basis dieser Theorien eine orthographische Systematik zu entwickeln, machen sowohl Analysen von Fibeln und Sprachbüchern als auch von diagnostischen Instrumentarien erkennbar (vgl. Röber/Orfet 2009): Schrift wird dargeboten als eine Summe kasuistischer Phänomene, die memorierend anzueignen sind, und die Fähigkeit zum „genauen“ Sprechen wird entweder vorausgesetzt oder in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht angestrebt.

Unterricht, der diesen Prämissen folgt, gibt Schülern wenig Chancen Schrift als Orthographie anzueignen, d.h. als Regelsystem, das logischen Korrelationen folgt, die also erschließbar sind. Das Wissen, das bei diesen Lernprozessen aufgebaut wird, steht zugleich als Kontrollwissen der Überprüfung des eigenen Tuns zur Verfügung.

Didaktische Konzeptionen, die so eine Unterrichtung von Beginn an anstreben, bestehen bereits. Die Mechanismen des Lehrmittelmarktes von denen Unterricht in starkem Maße abhängt, haben auf sie bisher noch nicht positiv reagiert. Es bleibt abzuwarten, in welchem Maße die derzeit zunehmende Kritik an den geringen Erfolgen des sprachlichen, insbesondere des schriftsprachlichen Unterrichts in der Lage sind, die angetretenen Pfade zu verlassen.

Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen et al. (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf (letzter Zugriff am 10.05.2011).
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Hohengehren: Schneider.
- Bredel, Ursula et al. (2004): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dürscheid, Christa (2000): Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Eisenberg, Peter (2006): Die Grammatik des Deutschen. 2. Bde. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Goswami, Usha (2001): So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. <http://www.blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Preseheft-web.pdf> (letzter Zugriff am 10.3.2011).
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung und Lerninhalte für den Rechtschreibunterricht. Frankfurt/M., Berlin, Bern u.a.: Peter Lang.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Handbuch Schrift und Schriftlichkeit I, hrsg. von Günther, Hartmut/Ludwig, Otto. Berlin/New York: de Gruyter. S. 587-604.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (2003): Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive. In: W§. Besch u.a. (Hrsg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, Bd 2, 3. Teilbd., . Aufl. Berlin. S. 403-2418.
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Osnabrück: V&R Unipress.
- Maas, Utz (Hrsg.) (2010). Grazer linguistische Studien. Graz: Universität.
- Merkel, Matthias (2012): Wir kennen keine Regel. <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10516&print=1>.
- Müller, Claudia (2012): Kindliche Erzählfähigkeiten und (Schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth (2007): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Dt. Verlagsanstalt.
- Pinker, Steven (2000): Wörter und Regeln. die Natur der Sprache. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verl.
- Röber, Christa (2012): Schrift lehrt Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Verstehen – und mehr. Orate Sprache – Schrift – literate Sprache. <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.7>.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1993): Die Schriftsprache entdecken. Weinheim: Beltz.
- Thelen, Tobias (2002): Schrift ist berechenbar. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Wygotski, Lev (2002): Denken und Sprechen. Weinheim, Basel: Beltz.