

Utz Maas (Osnabrück / Graz)
Was ist eigentlich Orthographie?
 (Vortrag PH Freiburg, 12. Mai 11)

Gliederung

1. **Begriffliche Klärung: Orthographie – Phonographie – Logographie**
2. **Funktionale vs. normative Betrachtung (ein historischer Exkurs)**
3. **Die grammatischen Grundlagen der Orthographie – systematisch und historisch betrachtet**
4. **Die Kodifizierung der Orthographie**
5. **Schrift (Orthographie) ohne phonographische Fundierung (ein exotischer Exkurs)**
6. **Ausblick: orthographisches Können als Ausbau der Sprachfähigkeit**

1. Begriffliche Klärung: Orthographie – Phonographie – Logographie

Was ist eigentlich Orthographie? ist eine dumme Frage – Sie alle gehen mit der Orthographie um:

- praktisch, wenn sie schreiben / lesen
- und nicht zuletzt auch im Studium, in der Perspektive, später im Lehrerberuf die Orthographie zu vermitteln.

Aber ein solcher praktischer Umgang bedingt nicht notwendig auch ein Wissen um das, was diese Praxis ausmacht

- oder wissen Sie, was genau der Fall ist, wenn Sie das Gleichgewicht halten?

Fangen wir mit einer einfachen definitiven Festlegung an und versuchen, die Bezeichnung zu klären.

ORTHOGRAPHIE ist ein Fremdwort, gebildet mit griechischen Elementen

orthos „gerade, richtig“

graphie – zu einem Verb *graphein* „schreiben“, das auch in allen möglichen anderen europäischen Wörtern steckt: so im *graphischen* Gewerbe, auch in *Graffiti* (aus dem Ital.), in *Gramm* (der Einheitenstrich auf der Wage – kleinste Einheit, zum Partizip *gramma* zum gr. Verb *graphein*).

Ausgangspunkt ist also eine handwerkliche Aktivität: die Bearbeitung von Material und ihr sichtbares Produkt. Wenn man in der Sprachgeschichte zurückgeht, ist das griech. *graphein*

verwandt mit dem dt. *kerben* ... Bei der *Graphie* in *Orthographie* haben wir es mit einer speziellen solchen Aktivität und den Formen ihrer Resultate zu tun: von *Graphien* sprechen wir, wenn diese etwas Sprachliches repräsentieren.

Das ist allerdings erst eine vorläufige, noch reichlich unterbestimmte Annäherung an die begriffliche Klärung. Zum Graphischen gehören auch Bilder, Symbole

- Graphiken in internationalen Orten: auf Bahnhöfen, Flughäfen



- diese werden sehr verschieden “gelesen”: sp. ≠ russ. ≠ dt. ≠ ital. ≠ engl. ≠ arab.

Derartige Zeichen fungieren *sprachübergreifend* – das ist ja auch ihr Zweck. Demgegenüber schränken wir den Terminus Graphien ein auf die **Repräsentation von Wörtern einer bestimmten Sprache**. Eine solche Einschränkung macht aber nur Sinn, wenn wir auch klären, was dabei *eine Sprache* meint. Machen wir uns das Problem an einem Beispiel klar.

Ich erinnere mich noch an meine Grundschulzeit. Die spielte sich in einem Eifeldorf ab, in einer einklassigen Schule (also alle 8 Schuljahre in einem Raum). In der Eifel sprachen damals alle noch Dialekt. Der Dorfschullehrer praktizierte die Ganzheitsmethode – das, was heute schick als Anlautmethode propagiert wird. Wir lernten in Blockschrift schreiben. An der Wand hingen Tafeln mit dem Alphabet, bei denen jeder Buchstabe mit dem Wort und Bild für das damit anlautende Wort motiviert wurde, als H mit HOSE.



Das Wort Hose gab es im Dialekt nicht – dort heißt es [bɔts]. Ich erinnere mich an einen Schulratsbesuch, der einen Schüler noch vorne zur Tafel kommen ließ, auf das **H** mit dem Wort HOSE zeigte und ihn lesen ließ - was er zu hören bekam war [das ist ʔainə bɔtsə]. Nun ist [bɔts] genauso wie [hoːzə] *deutsch* – aber wir werden die graphische Form <HOSE> (oder <Hose>) nicht als Repräsentation für {[hoːzə], [bɔts]} verstehen wollen.

Bei der Definition von Graphie müssen wir also weiter einschränken: auf die Repräsentation des *Wortlauts* – technisch spricht man so auch von *phonographischen* Formen. Bei graphischen Darstellungen wie vorhin



spricht man von *Piktogrammen* (lat. *pictus* „gemalt“) – bei ihnen handelt es sich also um bildliche Darstellungen, die daher auch *sprachfrei* gedeutet werden können.

Damit haben wir eine erste Runde der Bestimmung unseres Grundbegriffs geschafft: wenn wir von *Graphien* sprechen, dann soll damit sprachspezifisch die Repräsentation des Wortlauts verbunden sein, also eine phonographische Bindung der Repräsentation wie z.B.

<Hose> ~ [hoːzə]

<und> ~ [ʔunt]

Phonographische Schriften und ihre Graphien beruhen auf der Kodierung lautlicher Strukturen in graphischen Zeichen. Dafür sind tabellarische Darstellungen üblich, die Buchstaben und Laute gegenüberstellen, oft als Graphem-Phonem-Entsprechungen bezeichnet:

BUCHSTABEN (GRAPHEME)	LAUTE (PHONEME)
<h, H>	[h]
<o, O>	[o, oː, ɔ]
<s>	[s, z]
<e>	[e, eː, ε, ə]

usw.

Auf die damit verbundenen Probleme, vor allem die nicht eindeutigen Zuordnungen komme ich gleich noch zurück.

Allerdings verdeckt die Tatsache, daß ich hier isolierte Wörter als Beispiele genommen habe, ein grundlegendes Problem unserer Schrift, das ihnen allen von der Arbeit mit Grundschulern vertraut ist.

Ich zeige Ihnen nur ein Beispiel aus dem Buch von Christa Röber, das Sie vermutlich alle kennen:



In Z. 6 lesen wir

Dan schteigter aus

Zu den etablierten Graphien in unserer Schrift gehört die *Wortausgliederung*: das weiß auch dieser Schreiber, der seinen Text in graphische Wörter segmentiert. Aber die *Wortausgliederung* ist nur indirekt auch lautlich kodiert – wie die „lautgetreuen“ Schreibungen der Anfänger aber zeigen, keineswegs hinreichend deutlich. Anhaltspunkte im Lautlichen liefert die prosodische Gliederung. Im Deutschen haben die Wortformen eine rhythmische Kontur mit einer prominenten Silbe als rhythmischem Kopf, auf den in häufigen Fällen eine schwache Silbe folgt, die zusammen einen Takt bilden – technisch spricht man in der Metrik von einem Trochäus:

GARten

HUNde

LAUfen

KAUFte

UNten

u.dgl.

Die schwache Silbe muß nicht sein – in den meisten Fällen kann man solche Wörter aber zu einem vollen Takt verlängern:

HUND → HUNde

KAUF → KAUFte

Ein solches prosodisches Wortmuster hatte unser Schreiber offensichtlich auch im Kopf, wenn er schrieb

S(CH)TEIGTer

Das ist aber orthographisch nicht richtig. So ist deutlich, daß dieses prosodische Merkmal nicht ausreicht. Vielmehr gehört die Ausgliederung der Wörter zur den graphischen Markierungen, die die Sinnentnahme aus dem Geschriebenen steuern, sie zumindestens unterstützen.

Diese graphischen Markierungen – auch der Leerraum zwischen Wörtern ist eine solche Markierung! - sind also direkt in der Interpretation des Geschriebenen verankert. Bei ihnen spricht man von *logographischen* Markierungen (zu griech. *logos*, „Wort, Begriff“). Ein besonderer Fall davon sind *Logogramme*: so was wie

& ~ im Dt. liest man *und* [ʔunt] im Frz. *et* [e] im Russ <и> [i]...

Sie sind ebenfalls sprachfrei, obwohl sie keine bildliche („ikonische“) Eigenschaften haben: sie sind rein konventionell festgelegt, sie haben insbesondere keine phonographische Bindung.

Damit haben wir eine zweite Etappe bei der begrifflichen Vorklärung geschafft: unser Schriftsystem dient mit seinen Graphien nicht dazu, die Lautstruktur der Sprache zu repräsentieren, sondern es dient dazu und ist in seiner Architektur darauf ausgerichtet, Texte in ihrer Sinnstruktur zu erfassen – sie *erlesbar* zu machen, wie es in der Didaktik heißt. Die phonographische Fundierung mancher (nicht aller!) graphischer Zeichen ist nur instrumentell dabei.

Damit bin ich schon beim Grundproblem dessen, worum es im Folgenden gehen soll. Bevor ich aber da weitermache, fehlt noch die Klärung des ersten Bestandteils von *Orthographie*.

2. Funktionale vs. normative Betrachtung (ein historischer Exkurs)

Halten wir zunächst fest, daß die eben gegebene Bestimmung der Graphien *funktional* war – nicht *normativ*. Vereinfacht gesprochen: Schriftsysteme sind so eingerichtet, daß man entsprechende Texte lesen kann, wenn man mit dem jeweiligen Schriftsystem vertraut ist. Das ist eine Frage der *Praktikabilität*, also von *gut* (praktikabel) oder auch *schlecht* (schwierig, nicht praktikabel ...) – nicht aber von *richtig* oder *falsch*. Genau hier liegt die Grenze zwischen *funktional* und *normativ*.

Um uns das klar zu machen, ist ein kleiner historischer Ausflug hilfreich. Wir haben deutsche (d.h. deutschsprachige) Texte seit dem 8. Jhd. Aber das ist nur die halbe Wahrheit. In Deutschland wurde bis weit ins 17. Jhd. vor allem Latein geschrieben und seit dem 15. Jhd. auch gedruckt. Erst seit dem 18. Jhd. wurde in allen gesellschaftlichen Bereichen bzw. in allen Registern das Deutsche benutzt – und dann auch geschrieben. Wenn also schon im frühen Mittelalter deutsche Texte fabriziert wurden, dann war das ein Nebenprodukt einer schriftkulturellen Praxis, die dominant lateinisch war. Solche frühen deutschsprachigen Texte sind nicht nur quantitativ (relativ zur Gesamtmenge des damals Geschriebenen) marginal, sie haben auch alle einen sehr eingeschränkten Status.

Für die mittelalterliche Schriftkultur gilt:

- deutsch war insbesondere die Fixierung von mündlichen Texten, die in einer bestimmten (festliegenden) Form vorzutragen waren: Gebete für die Priester, öffentliche, von allen Gemeindemitgliedern zu beschwörende Regelungen, etwa über

Grenzverläufe (sog. Markbeschreibungen), u.U. auch mündlich kolportierte Sprüche und Verse, die einem Schreiber gefallen haben und die er am Rand auf freiem Platz notierte ...

- Die graphische Form erklärt sich dadurch, daß die Schreiber in der Schule Latein schreiben gelernt hatten: sie nutzten dieses Wissen gewissermaßen experimentell für ihr deutschsprachiges Schreiben. Entsprechend wenig einheitlich sind die Graphien. So finden wir für den gleichen Ausdruck / das gleiche Wort z.B.

~ **nhd.** <befehlen>

ahd. *befelahan, pifelahan, befelan, befehlehen, pifelhan, pifelahhan, befelhen, pefelhen, pefelchen* u.a.

~ **nhd.** <Herz>

ahd. *herza, herzza, herca, herça, erza, herta* u.a.

~ **nhd.** <trage>

ahd. *tragan, tragen, tragin, trakan, tracan, dragan* u.a.

Im Lateinunterricht wurden die Schüler / Schreiber zwar darauf getrimmt, eine bestimmte Schreibung zu verwenden. Aber für das Deutsche gab es solche schulischen Vorgaben nicht. Die Schreiber schrieben so, daß sie annehmen konnten, die Leser würden schon herausfinden, was gemeint war. Tatsächlich kann man solche Texte ja auch lesen – muß dazu allerdings einiges um die Variation in der damals gesprochenen Sprache wissen.

Wir haben in dieser Zeit, vereinfacht: im Mittelalter, also Graphien – aber keine Orthographie. Es macht daher keinen Sinn, solche Graphien in einer Ahnenreihe der modernen Orthographie aufzuführen, wie es in vielen Darstellungen geschieht, die damit nur verunklaren, was Orthographie ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, seit wann es im Deutschen eine Orthographie gibt. Das ist keine triviale Frage, die man einfach mit einem Datum beantworten kann. Sie zwingt uns vielmehr dazu, genauer zu bestimmen, was wir unter Orthographie verstehen.

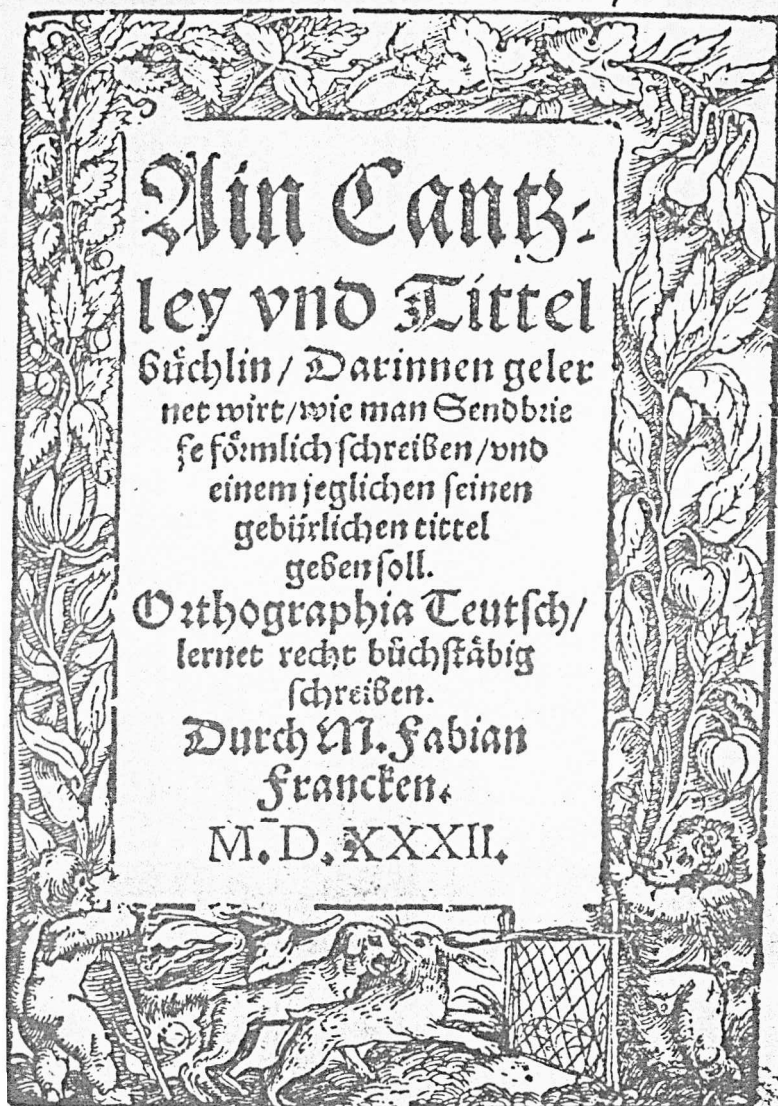
Mit dem Präfix *ortho* werden Graphien an einen sozialen Raum gebunden, in dem sie Geltung haben. Graphien (ohne *ortho-*) stehen nur in einem funktionalen Raum: sie können mehr oder weniger gut lesbar sein – wie das Gekritzele von manchen Vorschulkindern, die sich am Schreiben versuchen, oder eben auch frühmittelalterlicher Schreiber, die sich an der Notierung von deutschen Texten versuchten. Eine soziale Dimension kommt in eine solche Praxis hinein, wenn die graphischen Praktiken nicht Augenblickslaunen entspringen. Das

wird schön deutlich, wenn man jüngeren Kindern ihr Gekritzele zu einem späteren Zeitpunkt zeigt und sie fragt, was sie da „geschrieben“ hätten ...

Wenn Texte routiniert geschrieben werden, insbesondere auch für andere, spielt sich gewissermaßen zwangsläufig eine gewisse *Standardisierung* ein, also so etwas wie das Speichern von Vorlagen. Das war auch in den professionellen Schreibstuben im frühen Mittelalter der Fall, vor allem in den Klöstern. Bei diesen gab es Schreibmeister, die das Schreiben überwachten – für das Lateinische, aber mit der zunehmenden deutschsprachigen Praxis, etwa für Urkunden, eben auch für die deutsche Praxis. So bildeten sich graphische *Konventionen* heraus: wir können so oft auch die Herkunft eines mittelalterlichen Schriftstücks regional zuordnen.

Diese *Konventionalisierung* ist aber keine Orthographie – schließlich konkurrierten eine Fülle solcher Schreibweisen. Von einer Orthographie sollte man erst sprechen, wenn diese einen gesellschaftlichen Geltungsraum hat. Die Voraussetzung dafür schufen die gesellschaftlichen Umwälzungen am Ende des Mittelalters / zu Beginn der frühen Neuzeit, die sich in heftigen Auseinandersetzungen entluden: den Aufständen, zuerst in den Städten, dann im 16. Jhd. in den Bauernkriegen. Die lutherische Reformation war ein wichtiger Teil davon. Dabei ging es um die Partizipation der Menschen an der gesellschaftlichen Geschäftsführung – das traditionale System, einschließlich seiner religiösen Grundierung, hatte seine fraglose Legitimation verloren. Die schriftkulturellen Veränderungen sind eine direkte Folge davon: von der Notwendigkeit der Buchführung in den kaufmännischen, dann in den handwerklichen und zuletzt auch den bäuerlichen Betrieben, bis hin zur Vergewisserung über die religiösen Grundlagen der Lebensführung, die sich in der geradezu endemisch werdenden Praxis von Tagebuchnotizen, „geistigen Testamenten“ u.dgl. ausdrückte. Diesen Prozeß kann man als **Demotisierung** der Schriftkultur bezeichnen (zu griech. *demos* „Volk“): die Schrift wird zu einer Praxis des Volkes, nicht nur einer kleinen professionellen Elite.

Im Kielwasser dieser Demotisierung stellte sich aber der Frage nach einer Orthographie: wie sollte das Schreiben eingerichtet werden, damit es einer demotisierten Schriftpraxis genüge tat? Tatsächlich kommen im 16., mehr noch dann im 17. Jhd. zahlreiche Schriften auf den Markt, die auch den bis dahin in den lateinischen Grammatiken benutzten Titel *Orthographie* benutzten, z.B. Fabian Franck, *Orthographia deutsch*, Augsburg 1532.



Alin Cantz-
ley vnd Tittel

Büchlin / Darinnen ge-
leret wirt / wie man Sendbrie-
fe förmlich schreiben / vnd
einem jeglichen seinen
gebürlichen tittel
geben soll.

Orthographia Teutsch/
lernet recht büchstäbig
schreiben.

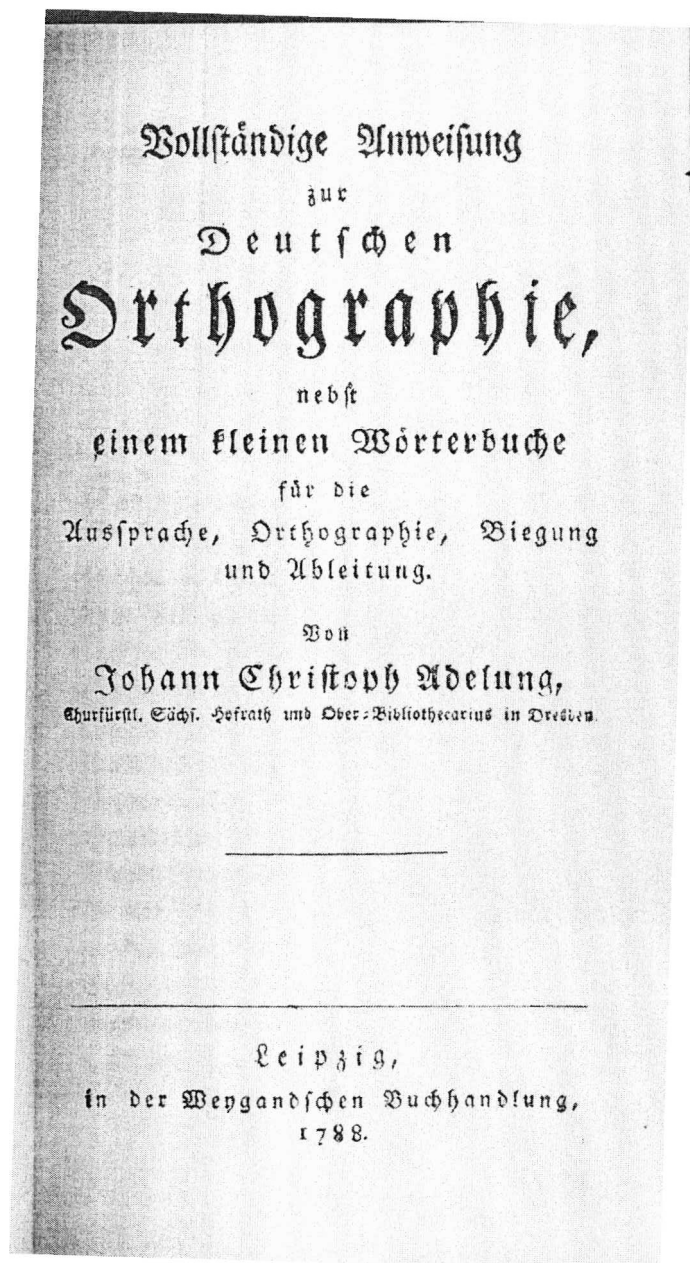
Durch M. Fabian
francken.

M. D. XXXII.

100821

Es ist allerdings nicht sonderlich klar, was man in diesen Büchern findet. Es sind z.T. ziemlich phantastische Vorstellungen davon, wie geschrieben werden soll, die keinesfalls mit dem gleichzusetzen sind, was sich damals als Orthographie herausbildete. Diese Traktate sind insofern aber als Vorläufer der modernen Reformer anzusehen.

Erst im 18. Jhd. finden sich in solchen Orthographielehren die Regelungen, die wir als die Vorformen der heutigen Orthographie ansehen können – als nämlich die Orthographietheoretiker aufhörten, ihre eigenen Ideen zum besten zu geben, und sich statt dessen bemühten, den inzwischen etablierten Sprach-, richtiger: Schreibgebrauch zu systematisieren, wie es vor allem bei Adelung der Fall war.



Adelung führte explizit immer den *usus* als maßgebliche Instanz an (lat. *usus* das Gebräuchliche, zu einem Verb *uti* „gebrauchen“).

Aber wie pendelte sich der Gebrauch auf einen Standard ein? Die wichtigste Instanz war der Buchdruck: im 16. Jhd. als Massendrucke, kleine Oktav- und Sedezformate auf billigem Papier – wir würden sagen: „Taschenbücher“. Die Drucker waren gebildete Menschen – d.h. sie waren lateinisch gebildet (den größten Teil dessen, was sie druckten, machten ja auch lateinische Schriften aus). Sie konkurrierten untereinander auf einem rasch wachsenden Markt – insbes. mit Nachdrucken der marktgängigen Schriften, so schon in den reformatorischen Auseinandersetzungen, z.B. auch bei den Bibeldrucken, die jetzt in jedem Haushalt zu finden waren. An diesen Drucken lernten die Menschen die Orthographie – und wie die nicht seltenen Schreibübungen in den überlieferten Exemplaren zeigen: oft auch direkt das Schreiben.

Diese deutsche Schriftlichkeit war etwas anderes als die frühmittelalterliche. Hier ging es jetzt um Texte, die es vorher mündlich nicht gegeben hatte. Sie mußten *erlesen* werden. Es waren vor allem zumeist auch keine narrativen, oder überhaupt: literarische Texte, sondern argumentative Texte mit einer komplizierten, eben argumentierenden Syntax. Bei ihnen brauchte das Erlesen maximale Hilfestellung – eben eine interpretationsorientierte Graphie, die die grammatische Struktur der Sätze transparent macht.

Noch etwas anderes machte aber den Unterschied zum früheren Schreiben in deutsch aus. Dies stand jetzt nicht neben dem Lateinischen – es war nicht mehr nur eine lokale oder regionale Praxis in der jeweiligen sprachlichen / dialektalen Sonderform, sondern es war ausgerichtet auf den nationalen Markt – so wie das Lateinische eben auch überregional war. Das machte die Frage einer überregionalen Form zum Problem – die Graphie konnte nicht *lautgetreu* im Sinne der frühmittelalterlichen deutschen Graphien sein, weil diese dann von Region zu Region verschieden sein mußten. Orthographie war ein zentraler Aspekt der neu zu schaffenden nationalen Sprache – die im 17. und 18. Jhd. DAS intellektuelle Thema war.

3. Die grammatischen Grundlagen der Orthographie – systematisch und historisch betrachtet

Diejenigen, die diese Umstellung, diese *Spracharbeit*, wie es im 17. Jhd. heißt, leisteten, waren keine deutschtümelnden Spinner: es waren lateinisch geschulte Drucker, die in der Praxis der Lateinschule das Modell hatten, nach dem sie jetzt die deutsche Schriftsprache modellierten. Das möchte ich an vier Beispielen verdeutlichen, die zugleich zeigen, daß orthographisch schreiben nicht lautgetreu schreiben heißt.

Im Mittelalter schrieb man deutsche Texte so, daß sie eine Vorlage fürs Lautieren abgaben. Die gesprochene Sprache war hier das Modell: was geschrieben, richtiger: *verschriftet* wurde, gab es in der Regel vorher auch schon gesprochen. Insofern schrieb man selbstverständlich

<hunt>, <er helt> ...

Anders war es im Lateinischen. Im Lateinunterricht war es jedem geschulten Schreiber zur zweiten Natur geworden, die grammatischen Zusammenhänge in Formenfamilien zu prüfen und diese bei der Schreibung möglichst invariant zu notieren. So sprach man [ap:eto] „nach etwas greifen“, analysierte die Form aber als zusammengesetzt aus *ad* „zu“ + *peto* „greifen“, und schrieb eben auch <*adpeto*>, um so die Wortbildung sichtbar zu machen. Daß über die Silbengrenze hinweg die Konsonanten /d+p/ assimilieren, also eine Geminata [p.p] eintritt, folgt aus automatischen Ausspracheregeln, die man im lateinischen Anfangsunterricht lernte, ähnlich zu dem, was Sie als „Auslautverhärtung“ im Deutschen lernen. Der Vollständigkeit halber sei allerdings angemerkt, daß es daneben immer auch die Praxis gab, das Lateinische in dieser Hinsicht phonographisch zu notieren, wie heute meist in den Wörterbüchern *appeto* zu finden ist.

Entsprechend schrieben die lateinisch-geschulten Schreiber und Drucker seit dem 16. Jhd. eben auch im Deutschen mit einer grammatischen Analyse: also

<Hund> wegen <Hunde>, <hält> wegen <halten> u.dgl.

Etwas vertrackter ist es mit der satzinternen Gliederung, für die ich vorhin schon die Probleme der Wortausgliederung angesprochen habe. Im Spätmittelalter, und noch bis ins 16. Jhd. war es üblich zu schreiben

<kommter> und nicht <kommt er>, <rufstu> und nicht <rufst du> u.dgl..

Die Zusammenschreibung ist hier phonographisch plausibel, schließlich handelt es sich in beiden Fällen um die vorhin schon angesprochene prosodische Normalform eines deutschen Wortes, den Trochäus [·σ σ]. Eine solche Form auseinanderzureißen macht nur Sinn, wenn man sich im virtuellen Feld grammatischer Zusammenhänge bewegt, also z.B. Umstellproben macht:

***<kommter> → <kommt er>, weil auch <er kommt>**

ABER

<Schuster> *→ NICHT *<Schust er>, weil nicht *<er Schust>

Aber das Fenster beim Lesen muß größer gemacht werden als nur die Wortformen und ihre unmittelbaren Nachbarn. Sobald man über die Fibelsprache <Uli ruft Fu> hinausgeht, hat man nur eine Chance, den Sinn auch der einzelnen Wörter zu erfassen, wenn man den grammatischen Zusammenhang im Satz erkennt.

Schon im späten Mittelalter, als sich eine gewisse Lesekultur in den Städten etablierte, setzen sich Markierungen für komplexe Sätze durch, z.B. die Unterscheidung der **Subjunktion <daß>** im Unterschied zum **pronominalen und demonstrativen <das>** (vor allem auch beim Artikel). Lautlich gab und gibt es ja keinen Unterschied. Das Modell für diese Unterscheidung, die komplexe Texte strukturierbar macht (bei denen früher ja auch keine systematische Interpunktion, also keine Kommasetzung, erfolgte) bot wieder das Lateinische, das diese beiden Funktionen strikt trennte, dort allerdings auch lexikalisch artikuliert durch **ut (Subjunktion) und quod (Pronomen)**. In den frühen Orthographietraktaten für das Deutsche wird die Gleichung mit dem Lateinischen denn auch meist als Grundlage genutzt: mit der Rückübersetzung

ut_L : daß_D = quod_L : das_D.

Die Bemühungen um eine Orthographie im Deutschen zielten eben darauf, dem Leser über die „lautgetreue“ Abbildung der Wortformen hinaus im Geschriebenen grammatische Hilfestellungen zu geben: hier eine „lautgetreue“ Reform zu fordern, bedeutet eben, ein Zurück hinter die Orthographie anzustreben.

Probleme mit dem Lesen gibt es aber auch schon bei Einfachsätzen, bei denen im Schriftlichen eine nahezu unbegrenzte Menge von Ergänzungen zum Prädikat möglich ist, die selbst wieder komplex mit Attributen und grammatischen Funktionswörtern ausgebaut sein können. In der für die Schreiber damals gewohnten lateinischen Syntax gab es dafür als Hilfestellung die Kongruenzmarkierungen des Lateinischen innerhalb der nominalen Gruppen, die im Kasus, ggf. auch in Genus und Numerus übereinstimmen müssen. Ein direktes Gegenstück dazu findet sich im Deutschen nicht. Daher suchten die Drucker nach einer funktional äquivalenten Lösung für die Leser – und fanden sie in der grammatisch geregelten satzinternen Großschreibung.

Da das auch in der neueren Diskussion ein besonders strittiges Problem ist, will ich es ihnen wenigstens etwas veranschaulichen, auch ohne auf die Einzelheiten der lateinischen Vorlage einzugehen. Die satzinterne grammatische Großschreibung ist eines der erstaunlichsten Beispiele dafür, wie die Orthographie direkt als Umsetzung der Demotisierung

der Schriftkultur erfolgte. Innerhalb einer kurzen Zeitspanne, im zweiten Viertel des 16. Jhd. setzte sich diese Praxis durch, wie sich schön an den Wittenberger Bibeldrucken ablesen läßt, die damals marktführend waren.

Ein relativ einfaches Beispiel kann den Sachverhalt illustrieren (aus Luthers Vorwort zum Druck der Bibel, 1541):¹

der selbige verfluchte geitz hat vnter allen andern vbeln so
 D G / V /
 [Der selbe verfluchte Geiz] hat [[unter allen andern Übeln] , die

er treibt sich auch an vnsere erbeit gemacht
 / E
 [er] (be)treibt,] sich auch [an unsere Arbeit] gemacht,

Das Modell für diese Auszeichnungspraxis war das Lateinische – was meist übersehen wird, weil das klassische Latein keine Klein- und Großschreibungsdifferenzierung kannte. Was man im Lateinunterricht lernte, kann ein einfaches Beispiel des Modellautors für die Schriftsprache schlechthin zeigen. Bei Cicero findet sich z.B.:

(ihr behauptet:)

<i>eos</i>	_{NG} [<i>in</i> flens <u>q</u>	<i>anim<u>o</u></i>	<i>atque</i>	<i>inimic<u>o</u></i> _{NG}	<i>venisse</i>
sie.Akk.PL	erbittert.Abl.S	Geist.Abl.S	und	feindlich.Abl.S	kommen.Inf
sie sind _{NG} [mit erbitterter und feindlicher H altung] _{NG} gekommen					

Man kann eben dem lateinischen Text direkt die Ausgliederung der nominalen Gruppen entnehmen, die durch eine kongruente morphologische Form ausgezeichnet sind. Der ingeniose Einfall für das Deutsche war es, die gleiche Leistung durch die Markierung des Kopfs der nominalen Gruppen mit einer Majuskel zu erzielen – als Umfunktionierung oder richtiger: als Regularisierung der im Mittelalter üblich gewordenen recht wilden Auszeichnungspraxis durch eine Typenmischung in der Schrift.

Gerade bei der satzinternen Klein- und Großschreibung wird der Zusammenhang und auch der Unterschied zwischen funktionalen und normativen Aspekten der Orthographie deutlich. Die zeitgenössischen Grammatiker, die orthographische Systeme bastelten, verstanden sie nicht – und lehnten sie ab, nicht anders als die Reformer heute. Seit dieser Zeit ist die Orthographie-Diskussion bestimmt durch die Frage nach einer *Re-Form*.

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

NB: Hier ist es sinnvoll, sich die Bedeutung dieses Ausdrucks klar zu machen: das lat. Präfix *re-* „zurück“ steckt auch in Ausdrücken wie *rehabilitieren* (> *Reha*-Kliniken), also *re* = wieder habilitieren (in Stand setzen ...). Entsprechend heißt Reform hier =: zurück in den Zustand, bevor das vorgebliche Chaos mit den satzinternen Großbuchstaben ausgebrochen war - das ist der Tenor der endemischen Reformbemühungen bis heute.

Die ersten Orthographie-Traktate, die die grammatische satzinterne Großschreibung zugrundelegten, finden sich erst 100 Jahre, nachdem die Praxis sich etabliert hatte: in der Mitte des 17. Jhd. – in der Regel als zähneknirschende Kapitulation vor dem *Usus*, meist verbunden mit dem Hinweis, daß eine Reform nötig sei.

Die grammatische satzinterne Großschreibung ist übrigens keine deutsche Marotte. Die Konstellation, in den „volkssprachigen“ Drucken ein Äquivalent für die satzinterne Ausgliederung im Lateinischen zu finden, bestand in allen europäischen schriftsprachlich ausgebauten Orthographien. So finden wir vom 16. – 18. Jhd. die dem Deutschen entsprechenden Markierungen überall: im Englischen genauso wie im Französischen. Außer im Deutschen haben inzwischen aber überall die „Reformer“ mit ihrem Bestreben, zurück zur alten vor-grammatischen Schreibweise, gewonnen ...

4. Die Kodifizierung der Orthographie

Offensichtlich sind derartige Eingriffe in die orthographische Praxis möglich. Sie können insbesondere auch obrigkeitlich verordnet werden – das ist der normative Aspekt, der von dem funktionalen weitgehend unabhängig ist. Da es hier Unsicherheiten gibt, will ich diesen Aspekt noch etwas verdeutlichen. Bei der Klärung des Begriffs Orthographie fehlt noch der Aspekt der *Kodifizierung*.

NB Kodifizierung zu *Kodex*: größeres Schriftstück, i.d.R. gebunden, i.e.S. Sammlung von (bindenden) Vorschriften

Von einer offiziellen Regelung orthographischer Fragen kann erst in den modernen, zentralisierten Staaten die Rede sein, also seit der absolutistischen gesellschaftlichen Geschäftsführung seit dem 18. Jhd. Zu dieser gehörte die Festlegung der Rechtsvorschriften („Gesetze“): *Preußisches Landrecht, Code Napoleon ...*

Aber im Gegensatz zu Rechtsbrüchen sind Abweichungen von orthographischen Vorgaben keine „Offizialdelikte“, wie sie das Strafgesetzbuch auflistet und mit Strafen bedroht. Jeder kann selbstverständlich schreiben, wie er will – er riskiert nur, unlesbar zu sein

und sich ggf. lächerlich zu machen. Das ist nach wie vor so (und durch die Grundrechte unserer Verfassung geschützt). Etwas ganz anderes sind die Praktiken in Institutionen, die staatlich geregelt sind: in der staatlichen Verwaltung, also den amtlichen Kanzleien, für die seit Ende des 18. Jhd. auch orthographische Vorschriften erlassen wurden – und daran ausgerichtet: in den Vorgaben für den Unterricht in den staatlichen Schulen. Insofern diese amtlich geregelten Praktiken einen Modellcharakter erhielten (Schulzeugnisse erhielten zunehmend Bedeutung auch außerhalb dieser Institutionen), erhielten aber diese Regelungen zunehmend gesamtgesellschaftlich Bedeutung.

Entsprechend den politischen Verhältnissen in Deutschland gab es solche orthographischen Vorgaben, *Regelbücher* hießen sie meistens, in den verschiedenen Ländern – mit mehr oder weniger großen Unterschieden. Eine neue Qualität bekamen diese staatlichen Regelungen mit dem „kleindeutsch“ zentralisierten Staat seit 1871, der eine länderübergreifende einheitliche Regelung durchzusetzen bemüht war – dabei aber die deutschsprachigen Länder außerhalb des Staatsgebietes, vor allem Österreich und die Schweiz, einbeziehen mußte. Das Ergebnis ist seitdem eine Kette von obrigkeitlich erlassenen Regelungen, im Tauziehen zwischen den Vertretern einer effektiven, zentralisierten Verwaltung und der stärker gewordenen Reformfraktion, die sich vor allem auf die Vertreter der Schule stützte, die so hofften, die Arbeit der Lehrer leichter zu machen.

Faktisch können wir seit der Reichsgründung eine groteske Springprozession verfolgen. Bei der ersten reichseinheitlichen Regelung 1876 hatten die Reformer mit ihrem Bestreben nach einer „lautgetreuen“ Schreibung“ die Oberhand. Diese Regelung stieß auf den Widerstand in Behörden und vor allem auch der Verlage. In dem Chaos wurden die orthographischen Sachbücher wichtig, die zwar keinen amtlichen Status hatten, aber die gängige Praxis mehr oder weniger spiegelten, so vor allem das Werk von Konrad Duden – der ja eine Person war (1829 – 1911), bevor er zum eingetragenen Warenzeichen des Bibliographischen Verlages wurde. Er hatte bereits vorher ein ausgesprochen erfolgreiches solches Sachbuch auf den Markt gebracht:

Die deutsche
R e c h t s c h r e i b u n g.

Abhandlung,
Regeln und Wörterverzeichnis
mit etymologischen Angaben.

Für die
oberen Klassen höherer Lehranstalten und zur Selbstbelehrung
für Gebildete.

Von
Dr. Konrad Duden,
Gymnasialdirektor in Schleis.



Leipzig,
Druck und Verlag von V. G. Teubner.
1872.

Eine amtliche Neuregelung war gegenüber dem Chaos nach 1876 überfällig. Sie wurde auf einer nationalen Konferenz 1901 getroffen, bei der gegenüber 1876 kräftig zurückgerudert wurde und letztlich alle kritischen Fragen ausgeklammert wurden. Dabei blieb es im großen und ganzen im 20. Jhd.; zu einem neuen radikal „lautgetreuen“ Reformversuch kam es nochmal im Nationalsozialismus, der aber im Weltkrieg auf der Strecke blieb, weil die Regierung damals andere Sorgen hatte. Eine Neuauflage kam erst seit 1996 – mit z.T. chaotischen Einzelregelungen. Zum Leidwesen der Reformer war aber auch jetzt wieder die satzinterne Großschreibung nicht abzuschaffen – wohl aber zu chaotisieren. Viele Einzelregelungen werden seitdem auch wieder Zug um Zug zurückgenommen ...

Abgesehen von den Einzelheiten können wir diesem merkwürdigen Regelungschaos eine zentrale Einsicht entnehmen:

Die Orthographieregelungen, auch die amtliche Regelung sind nicht mit der Orthographie gleichzusetzen.

Die Orthographie ist Summe der Schreibweisen, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt als gesellschaftlich sinnvoll etabliert hat.

Das ist eine funktionale Bestimmung – die nur über eine systematische Analyse dieser Praxis mit Inhalt zu füllen ist. Davon sind Darstellungen dieser Orthographie zu unterscheiden – die wie alle beschreibenden Aussagen den Sachverhalt mehr oder weniger gut treffen können. Das gilt auch für normativ intendierte Darstellungen: diese können sich mit der gängigen Praxis decken – oder sie können an ihr vorbeigehen. Das letzte führt dann sinnvollerweise dazu, daß sie wieder revidiert werden. Die permanenten Änderungen an der amtlichen Regelung von 1996 sind ein Beispiel dafür.

Auf die Konsequenzen aus dieser Feststellung komme ich am Schluß noch mal zurück.

5. Schrift (Orthographie) ohne phonographische Fundierung (ein exotischer Exkurs)

Bevor ich zum Schluß komme, möchte ich aber doch nochmal auf die Frage der lautlichen Fundierung der Orthographie, also ihre phonographische Komponente, zurückkommen. Das ist schließlich ein zentraler Aspekt für angehende Grundschullehrer und insofern auch für diese Veranstaltung.

Selbstverständlich sind Schriftsysteme auch ohne phonographische Fundierung möglich. Die ältesten Schriften, die überliefert sind, waren nicht phonographisch. Ziel war es

bei ihnen, bestimmte Sachverhalte in graphischer Form festzuhalten: solche rechtlicher Art, der ökonomischen Buchführung u.dgl.– sie mußten von denen, die damit umgingen, nur interpretiert werden können. Das war eine Sache von wenigen Spezialisten – die dafür dann auch viele Jahre der Ausbildung brauchten, bis sie diese Systeme beherrschten.

Die phonographische Verankerung ist eine Frage des Zugangs zur Schriftsprache – letztlich dessen, was ich oben die *Demotisierung* der Schriftkultur genannt habe. In der einschlägigen Diskussion wird oft auf die chinesische Schrift verwiesen. An dieser kann tatsächlich dieser Zusammenhang verdeutlicht werden. Daher dazu eine Anmerkung.

Das traditionelle chinesische Schriftsystem ist nicht phonographisch fundiert. Es hat Schriftzeichen, die überall im chinesischen Reich, in dem eine Vielzahl von untereinander auch nicht verwandten Sprachen gesprochen wurden, die gleiche Bedeutung hatten. Sie wurden also regional unterschiedlich „gelesen“ – ähnlich wie bei meinem Beispiel aus der der Dorfschule in der Eifel vorhin: <HOSE> ~ [bɔtsə], [ho:zə], ... Die klassische chinesische Schriftsprache hat ein Inventar von etwa 30.000 solcher konzeptuell interpretierbaren Zeichen, die die Gebildeten kennen mußten. Das war keine Sache für viele – tatsächlich wurden denn auch die wenigen, die das beherrschten, schon aufgrund dieser Leistung als staatliche Beamte versorgt ...

Zugänglicher wurde diese Schrift, als man jedem Zeichen ein zweites zuordnete, das ihm eine Standardaussprache zuordnete, so in der Art, wie wir Kalauer fabrizieren. Die Funktionsweise des modernen chinesischen Schriftsystems will ich an einer Modellüberlegung verdeutlichen. Grundlage ist ein logographisches Zeichensystem. Auf solche Art kann ich z.B. ein Zeichen für ein Konzept 𠄎 Finanzaktivitäten 𠄎 festlegen, etwa

☀ 𠄎 **Finanzaktivitäten** 𠄎

Hinzu kommt eine „Phonetisierung“ dieses Zeichensystems, indem ich festlege, daß z.B. dieses Zeichen so auszusprechen ist wie das Wort für ein bestimmtes Sitzmöbel



[bɔŋk]

Das ist das Grundprinzip des modernen chinesischen Schriftsystems. Dort werden alle (autosemantischen) Wörter – also mit Ausnahme einiger Funktionswörter – mit zwei Zeichen geschrieben, wie in meinem Beispiel also:

<☀ 𠄎 > ~ „Geldinstitut“

Dieses Schriftsystem funktioniert aufgrund einer strukturellen Besonderheit des Chinesischen, das im Kern nur eine überschaubare Anzahl von verschieden-lautenden Grundformen

aufweist (etwas über 400), die man kennen muß, um alle Wörter in der Hochlautung (Putonghua) aussprechen zu können. Diese Grundformen sind fast alle einsilbig, mit einer extrem eingeschränkten segmentalen Kombinatorik, allerdings mit der lexikalischen Differenzierung von Tonverläufen.

Inzwischen ist die Schriftkultur in China tatsächlich demotisiert. Dazu hat dort vor allem eine Reform der Grundschuldidaktik beigetragen, die eine alphabetische Umschrift, das sog. *Pinyin*, nutzt. Und so lernen die Kinder dort das traditionelle Schriftsystem erst in einem zweiten Schritt. Zunächst lernen sie in der Grundschule diese Lautschrift, das Pinyin, von der aus sie dann die traditionelle Schrift lernen. Lassen Sie sich einmal von chinesischen Studierenden, die vermutlich auch in der Straßenbahn meist ihren Computer dabei haben, zeigen, wie sie schreiben: Sie tippen die Lautung der Wörter in Pinyin ein, dann öffnet sich auf dem Bildschirm ein Fenster, das alle gleichlautenden Zeichen zeigt, in dem sie dann das gewünschte anklicken. Das beherrschen sie in der Regel in einer ungeheuren Geschwindigkeit.

Von diesem exotischen Beispiel zurück zu unserer Grundfrage, für die wir daraus einiges lernen können. Die lautliche Fundierung eines Schriftsystems, ihre phonographische Basis, ist nicht schlechthin notwendig – notwendig ist sie **nur für die Demotisierung** der Schriftkultur. Damit ist eine Spannung in der Schriftkultur beschrieben, die wir auch bei uns beobachten können. Ich fürchte, nach wie vor lernen viele auch in unseren Schulen die Schrift so, wie mein Mitschüler damals in der Eifeldorf-Schule, der ein orthographisches Wort wie <HOSE> ohne phonographische Fundierung „las“ – und es als [bɔtsə] aussprach: **<HOSE> [bɔtsə]**.

Für einen großen Teil der Schüler, nicht nur, aber insbesondere mit einer anderen als der deutschen Familiensprache, bleibt es dabei – und sie kommen nie über das Stadium hinaus, indem sie Wortbildern eine gewisse Bedeutung und eine Lautform zuordnen gelernt haben – aber eben keine Texte erlesen können. Die in dieser Hinsicht dramatisierte Konstellation findet sich bei nativen Taubstummen, für die die Lautung unzugänglich ist. Zwar gibt es jetzt ausdifferenzierte Hilfestellungen zur Entfaltung der Gebärdensprache, in der diese Menschen effektiv kommunizieren können – aber unsere Schriftkultur ist in der Gebärdensprache nicht fundierbar. Und so bleibt sie nur wenigen Taubstummen zugänglich – vielleicht werden es sogar immer weniger, weil diese jetzt für ihre kommunikativen Ziele mit elektronischen Techniken wie Skypen nicht mehr darauf angewiesen sind, ihre Botschaften alphabetschriftlich zu kodieren ...

Dieses Problemfeld beschreibt den Stellenwert der phonographischen Fundierung – und ein Grundproblem der Schriftdidaktik, das durch die Zerstückelung in sog. Lernstufen verdeckt wird, bei der die Didaktik des Anfangsunterrichts sich nicht mehr darum zu kümmern braucht, was nach dem Anfang folgt – und wovon das dort zu Lernende der Anfang sein soll. Nur über die Verankerung der orthographischen Struktur im automatisierten Wissen um die eigene gesprochene Sprache wird man in der Schriftsprache zuhause, bewegt sich ihr als einer zweiten Sprachnatur. Deswegen ist es so wichtig, die phonographische Fundierung der Orthographie mit den Lernern zu explorieren, diese darin zu festigen – wie Sie es hier in der Ausbildung ja auch lernen: vor allem mit dem, was Christa Röber als „silbenbasierte“ Methode entwickelt hat, die eben nicht an den Buchstaben und dem Schriftbild klebt, sondern dessen phonographische Regularitäten über das Explorieren der prosodischen Grundlagen des Sprechens greifbar macht.

Andererseits ist aber auch deutlich, jedenfalls hoffe ich, es Ihnen deutlich gemacht zu haben, daß darin die Schrift, die Orthographie nicht aufgeht. Wir lernen die Orthographie nicht, um Silbenstrukturen darzustellen. Diejenigen von Ihnen, die im Gebirge wandern, wissen was Steigeisen sind, die man den Schuhen unterschnallt, um eisige Passagen u. dgl. zu überwinden. Hat man diese überwunden, schnallt man sie wieder ab und freut sich darüber, daß man auf den Berg gekommen ist, genießt die Aussicht ... Nicht anders ist es mit der methodischen Modellierung der Silbenstrukturen: man braucht sie, um die Schwierigkeiten des Einstiegs in die Schriftkultur zu überwinden – aber sie sind selbstverständlich nicht das Ziel. Bei Christa Röber finden sie daher ja auch die didaktischen Zugänge zu den grammatischen, also „logographischen“ Aspekten der deutschen Orthographie, etwa der angesprochenen satzinternen Großschreibung.

6. Ausblick: orthographisches Können als Ausbau der Sprachfähigkeit

Ich habe versucht, Ihnen einige Fenstern auf die orthographischen Grundstrukturen aufzumachen. Das sollte zeigen, daß diese nicht Schikanen sind, wie die Reformen uns glauben machen wollen – die man möglichst abräumen sollte. Dieser unsägliche Reformdiskurs begleitet die Entwicklung der Orthographie seit 500 Jahren. Leider tragen auch viele meiner Fachkollegen dazu bei, für die Sprache etwas „Natürliches“ ist, demgegenüber Schrift eine künstliche Zutat sein soll. Wenn ich lese, was in vielen auch sprachwissenschaftlichen Büchern über Orthographie steht, dann ist zwischen den Zeilen immer noch die Angst vor dem Rotstift des Lehrers zu lesen – dieser repräsentiert eben die

verkürzte normative Sicht der Orthographie. Lassen Sie mich dazu zum Schluß noch eine Anmerkung machen.

Die Reformer, darunter gerade auch viele Didaktiker, surfen auf der Welle des vorgeblich Kindgemäßen, dem hochgejubelten Spielen, der Vermeidung von ängstigenden Anstrengungen und was es an kindertümelnden Argumenten noch mehr gibt. Das, was ich Ihnen als funktionale Sicht auf die Orthographie nahebringen wollte, folgt aus einer anderen Sicht der kindlichen Entwicklung – letztlich aus dem, was jede / r kennt, der mit Kindern lebt. Kinder wollen an der Erwachsenenwelt partizipieren – und sie bemühen sich darum, indem sie ihre wachsenden körperlichen Möglichkeiten explorieren, sie an ihre Grenzen treiben. Kindgemäß ist nicht das Vermeiden von Schwierigkeiten: Kleinkinder wollen aufrecht gehen – indem sie ihre motorischen Möglichkeiten ausleben. Wenn sie dabei immer wieder auf die Schnauze fallen, ist das für sie kein Grund, es nicht gleich darauf nochmal zu versuchen. Wenn sie dann das Gleichgewicht halten gelernt haben, wenn sie gehen können, klettern sie auf jedes Mäuerchen und versuchen, darauf zu balanzieren. Später klettern sie aufs Fahrrad – und stürzen oft genug, was sie aber nur dazu bringt, es dann erst recht wieder zu versuchen.

Kritisch wird es in der Schule vor allem, wenn die Lerner in die Pubertät kommen. Aber auch Jugendliche vermeiden doch keine Schwierigkeiten. Insofern sind die Schwierigkeiten der Orthographie kein tragendes Argument für didaktische Überlegungen. Schließlich kontrastiert die Unlust der Jugendlichen beim schriftsprachlichen Unterricht mit dem, was sich gerade Jugendliche aus sog. „schriftfernen“ Elternhäusern zumuten, wenn sie sich an Aktivitäten beteiligen, die für sie wichtig sind – etwa dem Wettbewerb zu „Deutschland sucht den Superstar“. Bei Beginn jeder neuen Staffel zeigt RTL eine Auswahl von Filmchen über Kandidaten, die sich auf das Casting vorbereiten – und die dann in die Kamera sagen, „daß der Dieter streng ist“, daß sie dafür üben müssen... Da ist nichts von Vermeidung anstrengender, eben auch symbolisch kodierter Aktivitäten zu spüren.

Statt über die Schwierigkeiten der Orthographie zu lamentieren, sollten wir uns fragen, warum diese jungen Menschen die Anforderungen der Schriftsprache nicht so aufnehmen wie andere Schwierigkeiten auch, denen sie sich stellen. Ich fürchte, die Schule, noch allgemeiner: auch der wissenschaftliche, nicht nur, aber insbesondere pädagogische Diskurs über Schrift hat seinen Anteil an dieser Blockierung.

Wenn Sie mir bei den Überlegungen zu den Grundlagen der Orthographie gefolgt sind, dann sollten deren Konsequenzen klar sein. Sprachentwicklung bedeutet zunächst einmal die Entfaltung der körperlichen Potentiale, bei Kindern gebunden an das Wachstum, also das, was man *Reifung* nennt. Aber diese Entfaltung ist daran gebunden, daß diese

Potentiale genutzt, ausgelebt werden. Die Gliedmaßen sind genetisch angelegt, aber unsere Beine verküppeln, wenn sie nicht zum Gehen genutzt werden. Das Problem kennt jeder, der einmal längere Zeit bettlägerig war, in Gips gelegen hat o.ä. und sich erst wieder Muskeln antrainieren mußte.

Dieses Verhältnis von biologisch angelegten Ressourcen und sozial eingebundener Praxis macht auch die Sprachentwicklung aus. Kinder lernen das, was die Sprachpraxis ihrer Umwelt erfordert – an der sie selbständig partizipieren wollen. Das ist der Motor der Sprachentwicklung.

In kleinen abgeschiedenen Gemeinschaften im Amazonasurwald beschränkt sich die Sprache auf kommunikative Praktiken, mit einem hohen Anteil komplexer Ritualisierungen, aber ansonsten beschränkt auf den Horizont der Interaktion mit Menschen, die man alle auch persönlich schon lange kennt, die miteinander aufgewachsen sind. Das ist in unserer Gesellschaft anders. Hier ist die Kommunikationsgemeinschaft offen. Wir lernen Sprache, um mit Menschen und Sachverhalten umzugehen, die wir noch nicht kennen. Dazu gehört die Schrift, die hier ihren Sinn eben nicht in der Kommunikation hat (selbstverständlich kann man Briefe schreiben), sondern als Ressource, um komplexe Sachverhalte zu erschließen, sie in ihren Implikationen transparent zu machen. Wie es in der entsprechenden psychologischen Forschung heißt: um Wissen zu bearbeiten – nicht nur, um schon mündlich etabliertes Wissen zu fixieren. Insofern auch der Hinweis vorhin, daß von einer deutschen Schriftkultur erst die Rede sein kann, seitdem Schreiben nicht mehr nur die Verschriftung von vorher mündlich vorhandenen Texten war.

Es ist eine absurde Verzerrung dieser Zusammenhänge, wenn man annimmt, daß die Schrift zur Sprache als etwas dieser Äußerliches hinzukommt. Eine solche Vorstellung suggeriert, daß man in unserer Gesellschaft mitspielen könnte, wenn man sich das Schriftlernen erspart. Daß das nicht so ist, ist zwar inzwischen ein Gemeinplatz in der öffentlichen Diskussion. Aber das ist nur die halbe Miete – die vor allem didaktisch auch nicht viel abwirft. Im Gegenteil. Instanzen wie die OECD machen Druck, daß in unseren Gesellschaften alle in der Schule schreiben und lesen lernen: Veranstaltungen wie PISA u.dgl. geben diesen Druck direkt weiter. Aber dieser Druck bleibt der Entwicklung der meisten Jugendlichen äußerlich: viele von ihnen erfahren nur zu deutlich, daß auch die Mühe eines Schulerfolgs ihnen keinen gesicherten Arbeitsplatz einbringt. Sie fühlen sich u.U. an der Nase vorgeführt – und begeistern sich für DSDS und nicht für die Schrift...

Die ökonomistische Argumentation stellt letztlich die Sachlage auf den Kopf. Es ist offensichtlich, daß nur, wer Zugang zur Schriftkultur gefunden hat, in dieser Gesellschaft

erfolgreich partizipieren kann. Aber daraus ergibt sich kein Einstieg in die Schriftkultur – erst recht nicht für die, die nicht ohnehin in ihr zuhause sind.

Es geht darum, die Dinge wieder auf die Füße zu stellen, wie ich es mit diesen Überlegungen andeuten will. Der Zugang zur Schriftkultur ist nichts anderes als der Ausbau der eigenen Ressourcen. Für Kinder und Jugendliche sollte er so natürlich sein, wie der Ausbau der Gleichgewichtsfertigkeiten, die im Gehen / Laufen erlernt werden und im Fahrradfahren fortgeführt werden. Daß Breakdancen schwierig ist, hindert die Jugendlichen nicht daran, es zu lernen – wenn sie das bei orthographischen Praktiken nicht in der gleichen Weise versuchen, dann weil sie sie nicht als ihr Ding erfahren.

Es muß also darum gehen, die orthographischen Regularitäten aus der Ecke von Schikanen herauszuholen, in die sie der Reformdiskurs stellt. Sie müssen vielmehr in den Kernbereich dessen gerückt werden, worum es beim Hineinwachsen in diese Gesellschaft für alle Kinder und Jugendlichen geht: das Mitspielen bei den komplex geregelten gesellschaftlichen Praktiken. Dieses Mitspielen kann letztlich nur gelernt werden, wenn es als Ausüben der eigenen Ressourcen erlebt wird, bei dem diese weiterentwickelt werden. Das ist nun aber eine Perspektive, die nicht ohneweiteres spontan zu realisieren ist. So, wie jedes Kind laufen lernt, wenn keine pathologischen Störungen es daran hindern, so lernt es auch sprechen. Aber der sprachliche Ausbau zur Schriftkultur braucht ein Mehr an Unterstützung – eben die Schule. Aber die Schule muß ihre Aufgabe auch in dieser Perspektive wahrnehmen.

Hier kommen nun die Vorstellungen von Orthographie, deren Kodifizierung und vor allem der Reformdiskurs ins Bild. Das oben skizzierte jüngere Kapitel der Orthographiegeschichte kann man als Posse lesen. Mir persönlich sind die Neuregelungen schnuppe – ich persönlich kümmere mich nicht um die neue Rechtschreibung. Aber diese Freiheit habe ich, weil ich in der Schriftkultur zuhause bin. Wenn Sie in der Schule sind, ist das nicht ganz so einfach. Sie können sich über die amtlichen Regelungen nicht einfach hinwegsetzen. Das ist die eine Seite. Die andere aber ist, daß Sie Ihre Schüler dazu bringen sollen, in der Schriftkultur Fuß zu fassen. Das zielt auf die funktionale Seite der Orthographie: darauf sollte der Schriftunterricht abgestellt werden – daher habe ich auch das in den Vordergrund gestellt. Das ist nicht zuletzt auch die Grundlage dafür, die Widersprüche in den amtlichen Regelungen und ihrer permanenten Reform zu verstehen. Damit müssen Sie im Studium lernen umzugehen.