



Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Köln)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 30

Schriftsystematische Professionalität

Eine explorative Studie zur Struktur und
Genese des schriftsystematischen Wissens
von Lehramtsstudierenden

von

Sarah Jagemann



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Zgl.: Lüneburg, Universität, Dissertation, 2018

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1972-1

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, Korb

In Erinnerung an Maren und für Fritzi Marlene

Danksagung

Diese Arbeit ist die überarbeitete Fassung meiner im Dezember 2017 eingereichten und im Juni 2018 verteidigten Dissertation an der Leuphana Universität Lüneburg. Ich danke der Leuphana Universität Lüneburg für ein Stipendium, das mir über weite Strecken die intensive Arbeit an meinem Projekt ermöglichte.

„Wenn ich groß und eine Mutter bin, dann schreibe ich auch eine Doktorarbeit.“

Meine engste Gefährtin, meine größte Herausforderung, meine größte Freude, mein ärgster Feind, mein ganzer Stolz – das alles war und ist mein Dissertationsprojekt in den letzten Jahren für mich gewesen. Jeder, der diesen Weg selbst gegangen ist, kennt sowohl die selbstvergessene und erfüllende Forschungstätigkeit als auch die damit einhergehenden Entbehrungen – jedem, der diesen Weg mit mir gegangen ist, gebührt mein aufrichtiger Dank.

Mein besonderer Dank gilt Frau Professorin Dr. Swantje Weinhold, die mir eine Tür für geistiges Wachstum, eine Perspektive der Selbstverwirklichung, einen Weg fernab eingeschliffener Denkmuster öffnete. Ich danke ihr dafür, dass sie dieses Potential in mir gesehen hat, für ihr Vertrauen in meine Selbstständigkeit, das es mir ermöglichte, meine eigenen Gedanken zu denken, für ihren Rat, ihre Unterstützung und zuletzt – dafür aber ganz besonders – für ihre freundschaftliche und respektvolle Kollegialität. Herrn Professor Dr. Reinold Funke danke ich für die wertschätzende Begutachtung sowie die inhaltlichen Rückmeldungen im Anschluss an die Disputation. Frau Professorin Dr. Susanne Riegler danke ich ebenfalls für die Begutachtung und viele gewinnbringende Tagungstreffen. Ich bedanke mich beim Herausgeber, dem Beirat und den externen Gutachtern für die Aufnahme in die Reihe „Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht“. Prof. Dr. Johanna Fay, Prof. Dr. Astrid Neumann, Dr. Julia Webersik, Dr. Christopher Sappok, Katrin Damman-Thedens, Imke Quent, Bianka Bönsch, Petra Meese und insbesondere Tanja Hattermann danke ich für unterschiedlichste Formen von Unterstützung, Anregung und ein angenehmes Arbeitsumfeld. Meiner Freundin Insa Wippermann danke ich für viele zielführende, wichtige Gespräche rund um den Dissertationsprozess. Danken möchte ich auch all denjenigen, die durch ihr Interesse an meiner Arbeit meine Motivation anfachten und mir das Gefühl gaben, auf dem richtigen Weg zu sein.

Darüber hinaus möchte ich mich vor allem bei meinem Mann, meiner Tochter, meinen (Schwieger-) Eltern und meinen Freunden für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre Unterstützung wie auch ihre Freundschaft bedanken. Christian, Fritzi, Maxi, Paulin, Florian, Ilka-Maria, Helmut, Nefer, Kai, Janna, Verena, Jenny, Mittwochmädels – ich danke euch!

Auch wenn ich als Kind noch nicht die gleichen Pläne wie meine Tochter geschmiedet habe, ich bin in dem steten Bewusstsein aufgewachsen, dass beides geht. Mama, ich danke dir für deine Liebe, deine Unterstützung und deinen Glauben an mich!

Hamburg, März 2019

1	EINLEITUNG	1
2	DAS SCHRIFTSYSTEM	6
2.1	Das Schriftsystem zwischen Dependenz und Autonomie.....	7
2.2	Zwei Theorien: Orthographie und Graphematik.....	11
2.3	Das Schriftsystem zwischen Norm und Struktur	17
2.3.1	Positionen zur segmentalen Phonographie	17
2.3.1.1	Phoneme und Grapheme als kleinste segmentale Einheiten	17
2.3.1.2	Formulierung segmentaler Korrespondenzregeln	19
2.3.1.3	Segmental-phonographische Ambiguität.....	25
2.3.1.4	Segmental-orthographische Erweiterung: Vokalquantität	27
2.3.2	Normative und strukturelle Perspektiven.....	29
2.3.2.1	Orthographische Regeln und Prinzipien	29
2.3.2.2	Suprasegmentalia: phonologisch und graphematisch	31
2.3.2.3	Konstanz des graphematischen Morphems.....	39
2.4	Die Schriftstruktur im Fokus	41
2.4.1	Synthese suprasegmentaler Erklärungen	44
2.4.2	Graphematische Plausibilität	52
2.4.3	Die untersuchten Schriftstrukturen	56
2.4.3.1	Das silbeninitialia <h>.....	57
2.4.3.2	Die Konstanz im graphematischen Morphemauslaut	62
2.4.4	Zusammenfassung	64
3	SCHRIFTSYSTEMATISCHES WISSEN UND HANDELN	66
3.1	Wissensformen	67
3.2	Orthographisches und graphematisches Wissen.....	71
3.3	Metaschriftsystematisches Wissen Schriftkundiger.....	75
4	LEHRERPROFESSIONALITÄT	78
4.1	Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen.....	79
4.1.1	Perspektiven auf Lehrerprofessionalität	79
4.1.2	Studien zur Lehrerprofessionalität – Fokus: „Rechtschreiben“	83
4.2	Schriftsystematische Professionalität	96
4.2.1	Konturierung und Forschungsdesiderat	96
4.2.2	Anforderungen an schriftsystematische Professionalität	100
4.2.2.1	Kontroverse fachdidaktische Anforderungen	101
4.2.2.2	Didaktische Anforderungssituationen.....	118
4.2.3	Modell schriftsystematischer Professionalität	119

II

5	DIE EXPLORATIVE STUDIE	123
5.1	Hypothesen	123
5.2	Erhebung: Zeitpunkte und Stichprobe	124
5.3	Instrumente	125
5.3.1	Fragebogen	128
5.3.2	Kategoriensystem	135
5.3.2.1	Bezugsebenen unabhängige Kategorien	138
5.3.2.2	Phonographische Kategorien	140
5.3.2.3	Silbische Kategorien	144
5.3.2.4	Morphologische Kategorien	146
5.3.2.5	Kategorien zum Phänomenumfang	148
5.3.2.6	Kategorien zur Funktionalität	151
5.4	Auswertungsmethoden	152
5.4.1	Qualitative Auswertungsverfahren	154
5.4.2	Quantitative Auswertungsverfahren	158
5.5	Methodologische Positionierung	163
5.6	Reflexion von Design und Methoden	165
5.7	Inhaltsbezogene Stichprobenmerkmale	168
6	SCHRIFTSYSTEMATISCHES WISSEN: STRUKTUR UND GENESE	170
6.1	Schriftsystematisches Wissen zur Auslautverhärtung	173
6.1.1	Überblick über die geschlossenen Aufgaben	173
6.1.2	Überblick über die offenen Aufgaben	178
6.1.3	Phonographisches Wissen	183
6.1.4	Silbisches Wissen	194
6.1.5	Morphologisches Wissen	197
6.1.6	Wissen zum Phänomenumfang	200
6.1.7	Wissen zur Funktion	202
6.1.8	Wissenskomponenten	204
6.1.9	Schriftsystematische Wissenskonzepte	208
6.1.10	Zusammenfassung und Diskussion	222
6.2	Schriftsystematisches Wissen zum silbeninitialen <h>	224
6.2.1	Überblick über die geschlossenen Aufgaben	224
6.2.2	Überblick über die offenen Aufgaben	230
6.2.3	Phonographisches Wissen	235
6.2.4	Silbisches Wissen	242
6.2.5	Morphologisches Wissen	245

III

6.2.6	Wissen zum Phänomenumfang.....	247
6.2.7	Wissen zur Funktion.....	249
6.2.8	Wissenskomponenten.....	254
6.2.9	Schriftsystematische Wissenskonzepte.....	257
6.2.10	Zusammenfassung und Diskussion.....	272
6.3	Schriftsystematisches Wissen: die Phänomene im Vergleich.....	275
6.3.1	Vergleich der geschlossenen Aufgaben.....	275
6.3.2	Vergleich der offenen Aufgaben.....	280
7	HERAUSFORDERUNG: SCHRIFTSYSTEMATISCHE PROFESSIONALITÄT	295
7.1	Struktur des schriftsystematischen Wissens	296
7.2	Herausforderung: didaktische Anforderungssituation	302
7.3	Genese des schriftsystematischen Professionswissens	303
7.4	Schriftsystematische Professionalität: kritische Bewertung	305
7.5	Hochschuldidaktische Konsequenzen.....	307
7.6	Forschungstheoretische und -praktische Konsequenzen.....	312
7.7	Ausblick.....	314
8	LITERATUR	316
9	ANHANG	347

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Klassifikation segmentaler Annahmen	24
Tabelle 2:	Prototypische Zweisilber – phonologische und graphematische Strukturen	47
Tabelle 3:	Graphematische Plausibilität (Wortebene)	53
Tabelle 4:	Graphematische Plausibilität (auf der Ebene struktureller Segmente)	54
Tabelle 5:	Matrix graphematischer Plausibilität	55
Tabelle 6:	Schriftsystematisches Wissen	73
Tabelle 7:	Forschungsüberblick über schriftsystematische Lehrerprofessionalität	93
Tabelle 8:	Operationalisierung des schriftsystematischen Professionswissens	130
Tabelle 9:	Die schriftsystematischen Analysekategorien	137
Tabelle 10:	Ankerbeispiele ‚Gespür‘	139
Tabelle 11:	Ankerbeispiele ‚Fachbegriff‘	140
Tabelle 12:	Ankerbeispiele ‚phonographische Repräsentation (Abweichung)‘	141
Tabelle 13:	Ankerbeispiele ‚phonographische Repräsentation (Übereinstimmung)‘	143
Tabelle 14:	Ankerbeispiele ‚Lautklassifikation‘	143
Tabelle 15:	Ankerbeispiele ‚Vokalquantität‘	144
Tabelle 16:	Ankerbeispiele ‚Vokalqualität‘	144
Tabelle 17:	Ankerbeispiele ‚Akzent- und Reduktionssilbe‘	145
Tabelle 18:	Ankerbeispiele ‚Silbenanzahl‘	145
Tabelle 19:	Ankerbeispiele ‚Silbenposition‘	146
Tabelle 20:	Ankerbeispiele ‚Morphemstruktur‘	147
Tabelle 21:	Ankerbeispiele ‚morphosyntaktisches Paradigma‘	147
Tabelle 22:	Ankerbeispiele ‚strukturelle Inklusion‘	149
Tabelle 23:	Ankerbeispiele ‚strukturelle Exklusion‘	150
Tabelle 24:	Ankerbeispiele ‚Funktion‘	151
Tabelle 25:	Beispielkodierung (SH, T2, VP Nr. 37)	155
Tabelle 26:	Überblick über die Integration qualitativer und quantitativer Methoden	164
Tabelle 27:	Kontexte praktischer Erfahrung	168
Tabelle 28:	Selbsteinschätzung Rechtschreibkönnen	168
Tabelle 29:	Selbsteinschätzung des schriftsystematischen Wissens	169
Tabelle 30:	Zielperspektive – schriftsystematisch vollständige Erklärungen (AV, SH)	171
Tabelle 31:	Schriftsystematisches Wissen (AV, E2, T1, T2)	173
Tabelle 32:	Item-Skala-Statistik (AV, E2, T1, T2)	175
Tabelle 33:	Wissenskomponenten (AV, E2, T1 T2)	176
Tabelle 34:	Phonographische Wissenskomponenten (AV, E2, T1, T2)	177
Tabelle 35:	Item-Skala-Statistik – phonographische Skala (AV, E2, T1, T2)	177
Tabelle 36:	Top Ten der Kategorien (AV, E3, T1, T2)	183
Tabelle 37:	Phonographische Wissensinhalte (AV, E3, T1)	185
Tabelle 38:	Phonographisch plausibles Wissen (AV, E2–E3, T1)	189
Tabelle 39:	Phonographisch nicht plausibles Wissen (AV, E2–E3, T1)	190
Tabelle 40:	Phonographische Wissensinhalte (AV, E3, T2)	191
Tabelle 41:	Phonographisch nicht plausibles Wissen (AV, E2–E3, T2)	193
Tabelle 42:	Phonographisch plausibles Wissen (AV, E2–E3, T2)	194
Tabelle 43:	Silbische Wissensinhalte (AV, E3, T1)	195
Tabelle 44:	Silbische Wissensinhalte (AV, E3, T2)	197
Tabelle 45:	Morphologische Wissensinhalte (AV, E3, T1)	198
Tabelle 46:	Morphologische Wissensinhalte (AV, E3, T2)	199
Tabelle 47:	Wissensinhalte zum Phänomenumfang (AV, E3, T1)	200
Tabelle 48:	Wissensinhalte zum Phänomenumfang (AV, E3, T2)	202
Tabelle 49:	Funktionale Wissensinhalte (AV, E3, T1)	203
Tabelle 50:	Funktionale Wissensinhalte (AV, E3, T2)	203
Tabelle 51:	Schriftsystematische Wissenskomponenten (AV, E3, T1, T2)	205
Tabelle 52:	Schriftsystematische Wissenskomponenten (AV, E3, M1, T2)	207

Tabelle 53: Plausibilität der Wissensinhalte und Explikationsniveau (AV, E3, T1).....	209
Tabelle 54: Plausibilität der Wissensinhalte und Explikationsniveau (AV, E3, T2).....	209
Tabelle 55: Schriftsystematisches Wissen (<h>, E2, T1, T2).....	225
Tabelle 56: Item-Skala-Statistik (<h>, E2, T1, T2).....	226
Tabelle 57: Wissenskomponenten (<h>, E2, T1, T2).....	227
Tabelle 58: Item-Skala-Statistik (SH, E2, T1, T2).....	229
Tabelle 59: Item-Skala-Statistik (SH-[h], E2, T1, T2).....	229
Tabelle 60: Item-Skala-Statistik (SH-DG, E2, T1, T2).....	230
Tabelle 61: Top Ten der Kategorien (SH, E3, T1, T2).....	235
Tabelle 62: Phonographische Wissensinhalte (SH, E3, T1).....	236
Tabelle 63: Phonographisch plausibles Wissen (SH, E2-E3, T1).....	238
Tabelle 64: Phonographisch nicht plausibles Wissen (SH, E2-E3, T1).....	239
Tabelle 65: Phonographische Wissensinhalte (SH, E3, T2).....	240
Tabelle 66: Phonographisch plausibles Wissen (SH, E2-E3, T2).....	242
Tabelle 67: Phonographisch nicht plausibles Wissen (SH, E2-E3, T2).....	242
Tabelle 68: Silbische Wissensinhalte (SH, E3, T1).....	243
Tabelle 69: Silbische Wissensinhalte (SH, E3, T2).....	244
Tabelle 70: Morphologische Wissensinhalte (SH, E3, T1).....	245
Tabelle 71: Morphologische Wissensinhalte (SH, E3, T2).....	246
Tabelle 72: Wissensinhalte zum Phänomenumfang (SH, E3, T1).....	247
Tabelle 73: Wissensinhalte zum Phänomenumfang (SH, E3, T2).....	249
Tabelle 74: Funktionale Wissensinhalte (SH, E3, T1).....	250
Tabelle 75: Abgrenzung des silbeninitialen <h> vom Dehnungs-h (E2-E3, T1).....	251
Tabelle 76: Funktionale Wissensinhalte (SH, E3, T2).....	252
Tabelle 77: Abgrenzung des silbeninitialen <h> vom Dehnungs-h (E2-E3, T2).....	253
Tabelle 78: Schriftsystematische Wissenskomponenten (SH, E3, T1, T2).....	254
Tabelle 79: Schriftsystematische Wissenskomponenten (SH, E3, M1, T2).....	256
Tabelle 80: Plausibilität der Wissensinhalte und Explikationsniveau (SH, E3, T1).....	258
Tabelle 81: Plausibilität der Wissensinhalte und Explikationsniveau (SH, E3, T2).....	258
Tabelle 82: Schriftsystematisches Wissen im Vergleich (SH, AV, E2, T1).....	276
Tabelle 83: Schriftsystematisches Wissen im Vergleich (SH, AV, E2, T2).....	277
Tabelle 84: Schriftsystematische Wissenskomponenten (AV, SH, E2, T1),.....	278
Tabelle 85: Schriftsystematische Wissenskomponenten (AV, SH, E2, T2).....	279
Tabelle 86: Phonographische Wissenskomponenten (SH, AV, E2, T1, T2).....	280
Tabelle 87: Verhältnis der Merkmalsausprägungen (T1, T2, E3, AV, SH).....	281
Tabelle 88: Schriftsystematisch plausibles Wissen im Vergleich (AV, SH, E3, T2).....	282
Tabelle 89: Schriftsystematische Wissenskomponenten (SH, AV, E3, T1, T2).....	288
Tabelle 90: Schriftsystematische Wissenskomponenten (SH, AV, E3, M1, T2).....	289
Tabelle 91: Antwortprofile (SH, AV, E3, T1).....	292
Tabelle 92: Antwortprofile (SH, AV, E3, T2).....	293
Tabelle 93: Mittelwerte (E2) je Antwortprofil (SH, AV, E2-E3, T1, T2).....	294
Tabelle 94: Lautorientierung – schriftsystematische Erkenntnismöglichkeiten.....	349
Tabelle 95: Normorientierung – schriftsystematische Erkenntnismöglichkeiten.....	352
Tabelle 96: Strukturorientierung – schriftsystematischer Erkenntnisgewinn.....	353
Tabelle 97: Itemkonstruktion (exemplarisch).....	354
Tabelle 98: Itemkennwerte (Vorstudie, SH, AV).....	356
Tabelle 99: Kategorienmanual (Übersicht).....	377
Tabelle 100: Ankerbeispiele zur Auslautverhärtung.....	381
Tabelle 101: Ankerbeispiele zum silbeninitialen <h>.....	386
Tabelle 102: Übersicht Effekte (Auslautverhärtung).....	387
Tabelle 103: Übersicht Effekte (silbeninitialiales <h>).....	389
Tabelle 104: Vergleich Auslautverhärtung und silbeninitialiales <h> in den geschlossenen Aufgaben.....	389
Tabelle 105: Antworttypen im Überblick (AV).....	392
Tabelle 106: Antworttypen im Überblick (SH).....	396

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsgefüge des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	2
Abbildung 2: Sprachliche Zeichensysteme	8
Abbildung 3: Das Schriftsystem zwischen Norm und Struktur	16
Abbildung 4: Graphematische Silbe (orientiert an Primus 2010 und Lernerz 2002)	35
Abbildung 5: Graphematische Phänomene im Kontext des Trochäus	36
Abbildung 6: Morphologische Markierungen	40
Abbildung 7: Das Verhältnis von Sprach- und Schriftsystem (i. A. a. Neef, 2005)	43
Abbildung 8: Silbenschnitt und Vokalqualität in der Vollsilbe	45
Abbildung 9: Reduktionssilbe	46
Abbildung 10: V_{Nu} im Trochäus	48
Abbildung 11: V_R im Trochäus	49
Abbildung 12: V_{Nu} im Trochäus bei einem internuklearen Konsonantenphonem	51
Abbildung 13: Graphematischer Lösungsraum	53
Abbildung 14: Das silbeninitiale <h> und das Dehnungs-h	60
Abbildung 15: Silbeninitiales <h> im Einsilber mit primärem V_R	61
Abbildung 16: Auslautverhärtung mit primärem V_R	63
Abbildung 17: Auslautverhärtung mit primärem V_N	64
Abbildung 18: Sprach- und schriftsystematisches Wissen und Handeln	66
Abbildung 19: Sprachliche Wissensformen (in Anlehnung an Krebs 2013)	70
Abbildung 20: Schriftsystematisches und metaschriftsystematisches Handeln	74
Abbildung 21: Haus der Orthographie (Naumann 2005, leicht gekürzt)	110
Abbildung 22: Basismodell zur integrativen Wortschreibungskompetenz	113
Abbildung 23: Modellierung des schriftsystematischen Professionswissens	122
Abbildung 24: Erhebungszeitpunkte im Studienverlauf	125
Abbildung 25: Ablaufplan Teil 1 (Erkundung, Entwicklung)	126
Abbildung 26: Ablaufplan Teil 2 (Entwicklung, Erhebung)	127
Abbildung 27: Geschlossene Items (Format, Operationalisierung, Aufgabe, Anzahl)	132
Abbildung 28: Offene Aufgaben (Format, Operationalisierung, Aufgabe, Anzahl)	134
Abbildung 29: Parameter der Kategorienbildung	136
Abbildung 30: Ablaufplan Teil 3 (Erhebung, Auswertung, Darstellung)	152
Abbildung 31: Merkmalsraum für die Bildung von Antwortprofilen	157
Abbildung 32: Ablaufplan qualitativer Analyseschritte	158
Abbildung 33: Verhältnis der Merkmalsausprägungen (AV, E3, T1, T2)	179
Abbildung 34: Verhältnis schriftsystematischer Wissensinhalte (AV, E3, T1)	180
Abbildung 35: Schriftsystematische Wissensinhalte pro Aufgabe (AV, E3, T1)	180
Abbildung 36: Verhältnis schriftsystematischer Wissensinhalte (AV, E3, T2)	181
Abbildung 37: Schriftsystematische Wissensinhalte pro Aufgabe (AV, E3, T2)	181
Abbildung 38: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderungen (AV, E3, T1, PR)	187
Abbildung 39: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderungen (AV, E3, T1, PR, MPPR)	188
Abbildung 40: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderungen (AV, E3, T2, PR, MPPR)	192
Abbildung 41: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderungen (AV, E3, T2, PR)	193
Abbildung 42: Schriftsystematische Wissenskonzepte im Merkmalsraum (AV, E3)	210
Abbildung 43: Verteilung auf die Wissenskonzepte (AV, E3, T1)	220
Abbildung 44: Verteilung auf die Wissenskonzepte (AV, E3, T2)	221
Abbildung 45: Verhältnis der Merkmalsausprägungen (SH, E3, T1, T2)	231
Abbildung 46: Verhältnis schriftsystematischer Wissensinhalte (SH, E3, T1)	232
Abbildung 47: Schriftsystematische Wissensinhalte pro Aufgabe (SH, E3, T1)	232
Abbildung 48: Verhältnis schriftsystematischer Wissensinhalte (SH, E3, T2)	233
Abbildung 49: Schriftsystematische Wissensinhalte pro Aufgabe (SH, E3, T2)	233
Abbildung 50: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderung (SH, E3, T1, PR, MPPR)	237
Abbildung 51: Lern- und lehrprozessbezogene Anforderungen (SH, E3, T2, PR, MPPR)	241
Abbildung 52: Schriftsystematische Wissenskonzepte im Merkmalsraum (SH, E3)	259

VII

Abbildung 53: Verteilung auf die Wissenskonzepte (SH, E3, T1).....	270
Abbildung 54: Verteilung auf die Wissenskonzepte (SH, E3, T2).....	271
Abbildung 55: Verhältnis der schriftsystematischen Wissensinhalte (SH, AV, E3, T1, T2).....	283
Abbildung 56: Modell schriftsystematischer Wissensinhalte.....	297
Abbildung 57: Modell schriftsystematisch plausibler Wissensinhalte.....	298
Abbildung 58: Schriftsystematische Wissenskonzepte (AV, SH, T1).....	301
Abbildung 59: Genese schriftsystematisch plausibler Wissensinhalte (SH, T1–T2, E3).....	304
Abbildung 60: Genese schriftsystematisch plausibler Wissensinhalte (AV, T1–T2, E3).....	305

Abkürzungsverzeichnis

.	silbische Grenzmarkierung
	graphische Form
[]	phonetische und phonologische Form
{ }	morphologische Form/morphologische Grenzmarkierung
< >	graphematische Form
AR	Amtliches Regelwerk (2017)
AS	Kategorie: Akzent-/Reduktionssilbe
AV	Auslautverhärtung
c	Kodierungen (codings)
C	Koda
DG	Dehnungsgraphie
F	Kategorie: Funktion
G	Kategorie: Gespür
K/k	Konsonantenphonem/-graphem (je nach Klammer)
L	Vokalquantität (lang)
IAS	lernprozessbezogene Anforderungssituation
IASfD	lehrprozessbezogene Anforderungssituation im fiktiven Dialog
LK	Kategorie: Lautklassifikation
M1	graphematisch plausible Merkmalsausprägung
M2	graphematisch nicht plausible Merkmalsausprägung
M3	explikationsschwache, nicht eindeutige Merkmalsausprägung
mnp	morphologisch nicht plausibel
mp	morphologisch plausibel
MP	Kategorie: morphosyntaktisches Paradigma
MPPR	Kategorie: phonographische Repräsentation (Übereinstimmung)
MS	Kategorie: Morphemstruktur
MW	Mittelwert
N	Kategorie: Fachbegriff/Name
Nu	Nukleus
O	Onset
pnp	phonographisch nicht plausibel
pp	phonographisch plausibel
PR	Kategorie: phonographische Repräsentation (Abweichung)
R	Reim
SE	Kategorie: strukturelle Exklusion
SH	silbeninitiales <h>
SI	Kategorie: strukturelle Inklusion
SiA	Kategorie: Silbenanzahl
SiP	Kategorie: Silbenposition
snp	silbisch nicht plausibel
sp	silbisch plausibel
st	Studierende
T	Testzeitpunkt 1/2
V	Vokalphonem/-graphem (je nach Klammer)
V _{Nu}	Akzentvokal in Nukleus-Position (kurz/ungespannt)
VQL	Kategorie: Vokalqualität
VQN	Kategorie: Vokalquantität
v _r	Reduktionsvokalphonem/-graphem (je nach Klammer)
V _R	Akzentvokal in Reim-Position (lang/gespannt)

1 Einleitung

„Der Grund wird wie [grund] ausgesprochen. Viele Menschen sprechen es allerdings wie [grunt] aus, doch genau genommen ist das falsch.“

„Wörter werden nicht so geschrieben, wie sie gehört werden. Sie muss sich die Schreibweise von *gehe* wohl merken.“

Aussagen dieser Art begegnen einem ständig, sobald man sich mit Studierenden über das Thema Schriftsystem und Schriftspracherwerb auseinandersetzt, aber ebenso im Schulalltag des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. Problematisch sind solche Aussagen von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern¹ im Hinblick auf das Lernen der Schriftsprache aus zwei Gründen: Die erste Aussage suggeriert, man spreche, wie man schreibt, und unterstellt den Sprechern Ungenauigkeit. Der damit implizierte Gedanke, wenn man möglichst richtig spräche, ließe sich die Schreibung aus der Lautung ableiten, ist in der Konsequenz zirkulär, denn man müsste demgemäß erst lernen, richtig zu sprechen, und zwar so, wie man schreibt. Diese Zirkularität berücksichtigt den Lerner nicht und bietet keine Hilfestellung für den Erwerb der Schriftsprache, da die erste Aussage sowohl die wirkliche Sprachpraxis in Frage stellt als auch die Logik des Schriftsystems verkürzt. Die zweite Aussage erkennt zwar, dass ein Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache vorliegt, bleibt aber in der Konsequenz nicht minder problematisch, da über die Phonographie hinaus keine Strategie bekannt zu sein scheint, die dem Lerner das Erkennen von Regelmäßigkeiten ermöglicht. Die Schrift wird als ein durch Ausnahmen gekennzeichnete Lerngegenstand und das Auswendiglernen als eine dafür zentrale Strategie ausgewiesen, womit die Merkfähigkeit der Schüler gefordert wird.

Beide Lehreraussagen müssten im didaktischen Diskurs zum Erwerb des Schriftsystems – ganz gleich, ob eine Orientierung an der Norm oder an der Struktur präferiert wird – als problematisch gekennzeichnet werden. Denn in beiden Fällen werden die (zukünftigen) Lehrer dem Lerngegenstand fachlich nicht gerecht und der Lerner praktisch alleine gelassen bei einer so komplexen Lernaufgabe, die, wie es die großen Schulleistungsstudien immer wieder deutlich machen, besonders anfällig für ein Scheitern ist (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag 2017; Steinig, Betzel, Geider & Herbold 2009). Im jüngsten Bildungstrend 2016 erreichen 12,5 Prozent der Lernenden im Bereich Lesen und ein knappes Viertel (22 %) im Bereich Orthographie die Regelstandards der vierten Klasse nicht (Weirich, Wittig & Stanat 2017: 131 ff.). Auch wenn Augst (2017: 19) eine generelle Lockerung des rechtschriftlichen Usus je nach Kontext als einen sich neu entwickelnden Usus beschreibt, so bleibt doch der normative Anspruch im Bildungswesen hoch. Fehlende schriftsprachliche Kompetenzen wären schon unter der Perspektive, nur eingeschränkter Zugang zu kulturellen Artefakten zu ermöglichen, problematisch, in

¹ Maskuline und feminine Formen stehen im Folgenden immer auch für das jeweils andere Geschlecht – eine Gewichtung ist nicht intendiert.

Wirklichkeit sind sie aber für die entsprechenden Lerner als dramatisch zu kennzeichnen, da sie einen langfristigen Einfluss auf die Bildungsperspektiven der Lerner haben (vgl. z. B. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele & Schneider 2001). Dies betrifft insbesondere Lerner mit einem gering ausgeprägten Bildungshintergrund, in dem vorschulisch keine „kategoriale Haltung zur Schrift“ (Maas 2013: 76) aufgebaut werden konnte, sowie Lerner mit einem Migrationshintergrund (Pfeiffer 2011). Angesichts dieser Tatsache stellt sich die Frage, welche fachliche, schriftsystematische Unterstützung die Lernenden durch die Lehrer beim Erwerb der Schriftsprache bekommen.

Um die Bedingungen des schulischen Schriftspracherwerbs in einem komplexen und heterogenen Kontext adäquat erfassen zu können, müssen die Spezifik des Lerngegenstandes, die Voraussetzungen der Lernenden, der Unterricht und die Lehrperson berücksichtigt werden. Stark vereinfacht lässt sich das Bedingungsgefüge des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts wie folgt darstellen (Abb. 1):

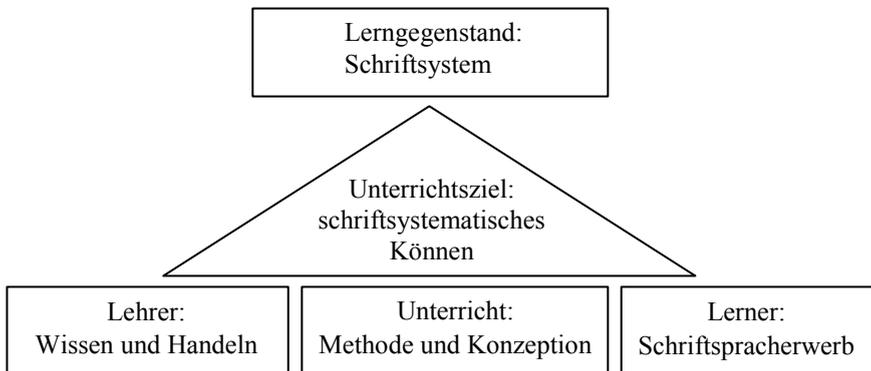


Abbildung 1: *Bedingungsgefüge des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts*

Im Mittelpunkt des Bedingungsgefüges stehen die Vermittlung und der Erwerb schriftsystematischen Könnens als Zielperspektive. Konsens besteht laut Weinhold (2015) über das Ziel des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts:

„Alle sind sich darüber einig, dass sich Schüler(innen) im Laufe der Grundschulzeit zu kompetenten Rechtschreibern [Anm. SJ: und zu kompetenten Lesern] entwickeln sollen.“ (ebd.: 29)

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung hingegen gibt es kaum Einigkeit: Konzeptionelle Unterschiede zeigen sich dabei in allen Bereichen wiederkehrend und offenbaren einen Diskurs mit verhärteten Fronten und festgefahrenen Ansichten. Das Schriftsystem wird sowohl linguistisch als auch didaktisch entweder orthographisch oder graphematisch modelliert. Auf dieser Basis zeigen sich Unterschiede in dem, was unter gutem Rechtschreibunterricht verstanden wird.

Mit dem Ziel, schriftsprachliche Lernentwicklungen besser zu verstehen und ziel führend zu unterstützen, standen bisher insbesondere die Beschreibung von lernerseitigen Entwicklungsprozessen unabhängig von Unterrichtsvariablen und die Erforschung von Konzepten im Fokus der empirischen Lehr-Lernforschung. Die empirische Beweislage ist dabei nicht eindeutig, und Evidenz gibt es bisher nur darüber, dass eine verkürzte Repräsentation des Lerngegenstandes sowohl lern- als auch schrifttheoretisch nicht als sinnvoll beschrieben werden kann. Empirisch zeigt sich die frühe Auseinandersetzung mit der schriftsprachlichen Systematik und/oder der Norm als tendenziell gewinnbringender für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen (vgl. Jagemann und Weinhold 2017a). Deutlich wird daran, dass Lerner von einem schriftsprachlichen Anfangsunterricht profitieren, der den Lerngegenstand in den Fokus rückt.

Gerade vor diesem Hintergrund wird immer wieder betont, wie wichtig die Lehrer für einen erfolgreichen Unterricht seien (z. B. Kruse & Reichardt 2016b; Böhm & Mehlem 2016a; Mesch 2016a; Wiprächtiger-Geppert, Riegler & Freivogel 2015). Der Lehrperson kommt die Aufgabe zu, das Schriftsystem für den Erwerb zugänglich zu machen. Um aber die übersichtliche und funktionale Systematik schriftsystematischer Markierungen in den Fokus des schriftsprachlichen Lernens zu rücken und die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht unterstützen zu können, bedarf es auf Seiten der Lehrenden eines umfangreichen schriftsystematischen Wissens, welches die Lehrerinnen darüber hinaus in Erklärungssituationen auch flexibel verbalisieren können müssen.

Die beiden aufgeführten Lehrerantworten wären Paradebeispiele dafür, um zu zeigen, dass es Lehrern häufig nicht gelingt, die Schüler schriftsystematisch zielführend zu unterstützen. An dieser Stelle ist daher – mit Blick auf potentiell schwache Lerner – Maas (2013) zuzustimmen:

„[...] erfolgreiche Schüler lernen vermutlich rasch, die Lehrerinstruktionen, Merkregeln u. dgl. als einen separaten Wissensstoff zu behandeln, den sie eben auch noch lernen müssen. Davon spalten sie das ab, was ihnen ein Wissen ermöglicht, wie es geht. Gelackmeiert sind die ‚schwachen‘ Schüler, die sich an die Vorgaben klammern ...“ (ebd.: 85)

Dem fachlichen Wissen muss dabei eine zentrale Bedeutung beigemessen werden: Sowohl wenn es darum geht, didaktische Konzepte und sinnvolles Wortmaterial auszuwählen, als auch wenn effektive Erklärungen gegeben werden sollen, sind die Lehrer auf ihr schriftsystematisches Wissen angewiesen.

Die Notwendigkeit, sich den Lehrenden und ihren Kompetenzen zuzuwenden und ihr Wissen und Können proximal zu erheben, ist immer mehr in den Fokus der Erforschung unterrichtlicher Prozesse gerückt und zeigt sich in den letzten Jahren in einer stetig steigenden Anzahl an kleinen und großen Studien zur Lehrerprofessionalität² – auch in der Deutschdidaktik.³ Deutlich wurde: Nur wenn Lehrerprofessionalität

² Z. B. Blömeke et al. 2011; Kunter et al. 2011a; ebenso z. B. die Sammelbände Allemann-Ghionda 2006; Terhart, Bennewitz & Rothland 2011.

lität in Form von situierten und dezidierten Erhebungsmethoden proximal erhoben wird, kann der Frage nach dem Einfluss des Lehrers im Kontext der unterrichtlichen Prozesse nachgegangen werden. Gerade das Fachwissen als Wissensbestand, um den sich Lehrer und Lerner gemeinsam versammeln müssen, wird dabei konsensfähig als besonders bedeutsam ausgewiesen (z. B. Bromme 1992; Shulman 1986). Dem fachdidaktischen Wissen wird, ausgehend von Shulman (1987), ebenfalls mehrheitlich große Bedeutung zugemessen, die Modellierung unterschiedlicher Wissensformen aber durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Neuweg 2011).

Auch in der Erforschung schriftsystematischer Professionalität zeigen sich überwiegend situierte und von zwei Wissensdomänen ausgehende Modellierungen (z. B. Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2016; Hofmann 2008). Die Ergebnisse bisheriger Studien zur schriftsystematischen Lehrerprofessionalität weisen darauf hin, dass sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden große Defizite in schriftsystematischen Wissensbeständen und nahen Wissensbereichen ausgemacht werden können. Auf dieser Basis verwundert es nicht, dass nachdrücklich eine verstärkte professionelle Ausbildung im Bereich des Schriftsystems gefordert wird (z. B. Löffler 2014). Diese Forderung basiert auf der Annahme, dass es nicht ausreicht, nur schriftsystematisch kompetent zu sein, und dass schriftsystematische Professionalität sich im Rahmen der universitären Ausbildung erwerben lässt. Dabei war die Lehrerbildung laut Blömeke (2011a: 345) als Ort – insbesondere des fachlichen Wissenserwerbs – lange ein „blinder Fleck“, und ihre Effektivität wird erst in den letzten Jahren insbesondere im Kontext von Standards und in der Erforschung von Professionalität diskutiert. Über den Erwerb und die Entwicklung schriftsystematischer Kompetenzen im Studium lässt sich aktuell kaum etwas sagen. Im Rahmen von TEDS-LT⁴ und in einer Habilitationsstudie von Anselm (2011) wurde ein weites sprachwissenschaftliches Wissenskonstrukt untersucht. Die rein quantitative Auswertung lässt aber, bis auf die Feststellung geringer Entwicklungstendenzen, kaum Rückschlüsse auf die Genese schriftsystematischer Professionalität im Kontext wissenschaftsbasierter Lehre zu. Ebenso fehlt ein differenziertes Bild von den schriftsystematischen Inhalten, der anforderungsbezogenen Kontextsensitivität und der Struktur der schriftsystematischen Wissensbestände – sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Lehrern.

Diesem Forschungsdesiderat folgend, wird hier das bisher noch wenig beachtete Verhältnis von Fachlichkeit und Professionalisierung durch die systematische Erfassung des schriftsystematischen Wissens und der Genese schriftsystematischen Wissens in der ersten Phase der Lehrerbildung thematisiert, das ausgehend von folgenden Fragen empirisch untersucht werden soll:

³ Z. B. Geist 2014; Scherf 2013; Bräuer 2010; ebenso die Sammelbände Peyer & Zimmermann 2016; Bräuer & Wieser 2015.

⁴ Teacher Education Development Study – Learning to teach, Bremerich-Vos & Dämmer 2013.

- (1) Über welches genuin schriftsystematische Wissen verfügen Lehramtsstudierende des Faches Deutsch?
- (2) Welches schriftsystematische Wissen können sie verbalisieren und welche schriftsystematischen Anknüpfungspunkte stehen dabei im Mittelpunkt?
- (3) Welches Wissen nutzen sie unter didaktischen Anforderungen?
- (4) Wie entwickelt sich das schriftsystematische Wissen durch wissensgeleitete universitäre Lehrerbildung?

Das schriftsystematische Wissen der an der Untersuchung teilnehmenden Lehramtsstudierenden wurde zu diesem Zweck zu zwei Zeitpunkten ihres Bachelorstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg mittels eines selbst konzipierten Fragebogens erhoben. Die hier vorgestellte explorative Studie geht im Vergleich zu vielen anderen Studien in der Modellierung schriftsystematischer Professionalität und der Kategorisierung schriftsystematischer Wissensinhalte dezidiert vom Schriftsystem aus und rückt das schriftsystematische Wissen in seiner Komplexität und als Basis professioneller Entscheidungen in den Mittelpunkt. Das entwickelte Kategoriensystem ermöglicht es, verbalisiertes Wissen in seinen vielfältigen schriftsystematischen Bezugspunkten zu untersuchen, sodass Aufschluss darüber gewonnen werden kann, welche schriftsystematischen Inhalte überhaupt im expliziten Wissen repräsentiert sind. Brüche in den Erklärungen – auch in unterschiedlichen didaktischen Anforderungssituationen – werden so quantitativ und qualitativ sichtbar, und Veränderungsprozesse können nicht nur als Zu- oder Abnahme beschrieben, sondern auch qualitative Unterschiede aufgedeckt werden.

Zentrales Ziel im Theorieteil (Kapitel 2–4) ist es, zwei Fragen zu klären:

- (1) Was kann man unter schriftsystematischem Wissen und schriftsystematischer Professionalität verstehen?
- (2) Warum ist schriftsystematisches Wissen für angehende Lehrer bedeutsam?

Dafür wird zunächst das Schriftsystem im Zwiespalt zwischen Norm und Struktur diskutiert (Kap. 2) und das schriftsystematische Wissen in seiner theoretisch angenommenen Struktur sowie die schriftsystematischen Handlungsmöglichkeiten schriftkundiger Personen beleuchtet (Kap. 3). Auf dieser Basis und ausgehend vom Forschungsstand zur Lehrerprofessionalität lassen sich Anforderungen an schriftsystematische Professionalität formulieren und schriftsystematisches Professionswissen modellieren (Kap. 4) und operationalisieren (Kap. 5). Auf diese Weise wird im Theorieteil eine Bewertungsgrundlage konstruiert, die für die Beurteilung der gezeigten schriftsystematischen Erklärungen im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 6) und für die Formulierung von Konsequenzen notwendig ist (Kap. 7).

2 Das Schriftsystem

Innerhalb der Sprachwissenschaft war die geschriebene Sprache lange kein gleichwertiger Gegenstand linguistischer Betrachtung, und es bedurfte einer Rechtfertigung, wie Eisenberg und Günther (1989: VII) resümieren, warum sich ein „ernsthafte Sprachwissenschaftler überhaupt mit solch langweiligen, abwegigen, trivialen, theoretisch irrelevanten Dingen wie Graphem-Phonem-Korrespondenzen [...] befaßt“ (vgl. auch Glück 1987). Inzwischen hat sich die Schriftlichkeitsforschung als genuiner Gegenstand linguistischer Forschung etabliert. Das Schriftsystem wird als integraler Bestandteil des Sprachsystems ausgewiesen und in seiner Interaktion mit den anderen sprachlichen Teilsystemen untersucht. Auch wenn Einigkeit darüber besteht, dass die Schriftlichkeitsforschung ihren berechtigten Stellenwert in der linguistischen Forschung hat, gibt es dennoch wenig Konsens in der Beschreibung des Schriftsystems:

Wie stehen Norm und Struktur des Schriftsystems zueinander?
Mit welchen sprachlichen Teilsystemen interagiert das Schriftsystem und in welcher Weise?

Gerade in dem Versuch, verschiedene schrifttheoretische Positionen zu beschreiben, wirkt die Frage nach der Dependenz oder Autonomie des Schriftsystems bis heute nach und wird als Unterscheidungskriterium verschiedener schrifttheoretischer Positionen regelmäßig herangezogen, sodass in einem ersten Schritt die Geschichte des Schriftsystems zwischen Dependenz und Autonomie sowie das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auf materieller und funktionaler Ebene zu klären ist (2.1). Ausgehend davon sollen über die Unterscheidung der mit dem Schriftsystem befassten linguistischen Teildisziplinen – der Orthographie und der Graphematik (2.2) – Unterschiede schrifttheoretischer Positionen kontrastierend dargestellt werden (2.3). Die Frage nach der Funktionalität schriftstruktureller Markierungen leitet die Darstellung und Bewertung unterschiedlicher schriftsystematischer Positionen. Abschließend soll auf Basis der schrifttheoretischen Positionen der Versuch unternommen werden, eine graphematische Visualisierung jenseits dogmatischer Positionen anhand sprach- und schriftsystematischer Grundmuster vorzulegen (2.4). Diese mündet unter dem Anspruch didaktischer Anschlussfähigkeit in einem Konzept zur graphematischen Plausibilität schriftsystematischer Handlungen. Dafür werden bekannte Darstellungen aufgegriffen und systematisiert. So soll ein differenzierter Blick auf die Repräsentation verschiedener schriftsystematischer Markierungen in einer Schreibung ermöglicht und die notwendigen Anknüpfungspunkte für eine Modellierung schriftsystematisch zielführender Wissensinhalte geschaffen werden.

2.1 Das Schriftsystem zwischen Dependenz und Autonomie

Die Geschichte des Schriftsystems war über viele Jahre eine der Abhängigkeit, und die Beschäftigung mit dem Schriftsystem diente überwiegend dem Zweck, die lineare Übertragbarkeit aus der gesprochenen Sprache in die geschriebene Sprache zu definieren.⁵ So wurde das Schriftsystem dependenztheoretisch – häufig in Anlehnung an de Saussure (1915 (1967))⁶ und Bloomfield (1933)⁷ – als sekundäres Zeichensystem beschrieben, das rein als Abbildung der Lautung verstanden wurde. Die Argumente für die Dependenz beruhten dabei häufig auf der Begründung, dass die Schriftsprache sowohl phylo- (/sozio-) ⁸ als auch ontogenetisch auf die gesprochene Sprache folge.

Den ersten Schritt in Richtung eines genuin linguistischen Forschungsgegenstandes erfuhr die Schriftlichkeitsforschung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts:⁹ Die Vertreter der Prager Schule wandten sich gegen diese dogmatische Auffassung, dass das geschriebene Wort dem gesprochenen Wort unterzuordnen sei, und forderten, die Schrift autonom zu betrachten – unabhängig von der diachronen Frage danach, welche Repräsentation denn nun primär oder sekundär sei (Eisenberg 2013; Nerius 2007; Dürscheid 2006). Die Hinwendung zur geschriebenen Sprache als einem eigenständigen Untersuchungsgegenstand entwickelte sich in der germanistischen Sprachwissenschaft erst deutlich später. Erst in den 70er und 80er Jahren entstanden in Deutschland funktional-strukturalistische Ansätze, die sich dem Schriftsystem explizit zuwandten.¹⁰ Ziel dieser „neuen Etappe der Orthographie- und Schriftlichkeitsforschung“ (Eisenberg & Günther 1989: VII) war es, eine Theorie der geschriebenen Sprache zu entwickeln, die schriftspezifischen Regularitäten als eigenes System herauszuarbeiten und dabei die Wechselbeziehungen mit dem Sprachsystem sowie die Funktionalität der geschriebenen Sprache zu untersuchen (Nerius 2007: 67ff.; Osburg 1997: 17).

In Anlehnung an Coulmas (1981: 39) stellt sich die Frage, „inwieweit es sich bei Schrift überhaupt nur um Abbildung“ handeln kann. Sowohl Schriftsprache als auch

⁵ Für eine ausführliche Darstellung unterschiedlichster Positionen und Theorien zum Spannungsverhältnis von Sprache und Schrift im zeitlichen Kontext vgl. Müller, 1990.

⁶ „Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen“ (de Saussure 1915 (1967): 28).

⁷ „In order to study writing, we must know something about language, but the reverse is not true“ (Bloomfield 1933: 21).

⁸ Maas 1992.

⁹ Müller (1990) führt einen ersten Umbruch schon im 19. Jahrhundert an, wenn auch die dependenztheoretische Erklärung in dieser Zeit noch deutlich als vorherrschend zu beschreiben ist.

¹⁰ Vergessen werden darf nicht, dass diese Entwicklungen in die Zeit der deutschen Teilung fallen, was einen wissenschaftlichen Austausch erschwerte und die Diskussion über die ‚Rechtschreibung‘ zum Teil unter politische Fragestellungen fernab linguistischer Fragestellungen stellte.

Lautsprache haben symbolischen Charakter.¹¹ Beide Zeichensysteme stehen in keinem Ähnlichkeitsverhältnis zum Abgebildeten. Ihre Zuordnung zu den Dingen, die sie bezeichnen, ist arbiträr, assoziativ und über Konventionen festgelegt. Sowohl Laut- als auch Schriftsprache dienen der Kommunikation. Es bestehen aber aufgrund ihrer gegensätzlichen Materialisierungen bedeutsame Unterschiede auf der formalen Ausdrucksseite (Abb. 2):¹²

Die gesprochene Sprache ist ein akustisches Phänomen (hier repräsentiert mittels eines Oszillogramms), das in seinem Prozess der Äußerung an einen Körper gebunden ist. Sie kann dadurch emotional intonatorische und gestische Hinweise enthalten, die die Inhaltsentnahme unterstützen. Gesprochene Sprache ist dabei flüchtig und in ihrer zeitlichen und räumlichen Reichweite begrenzt.

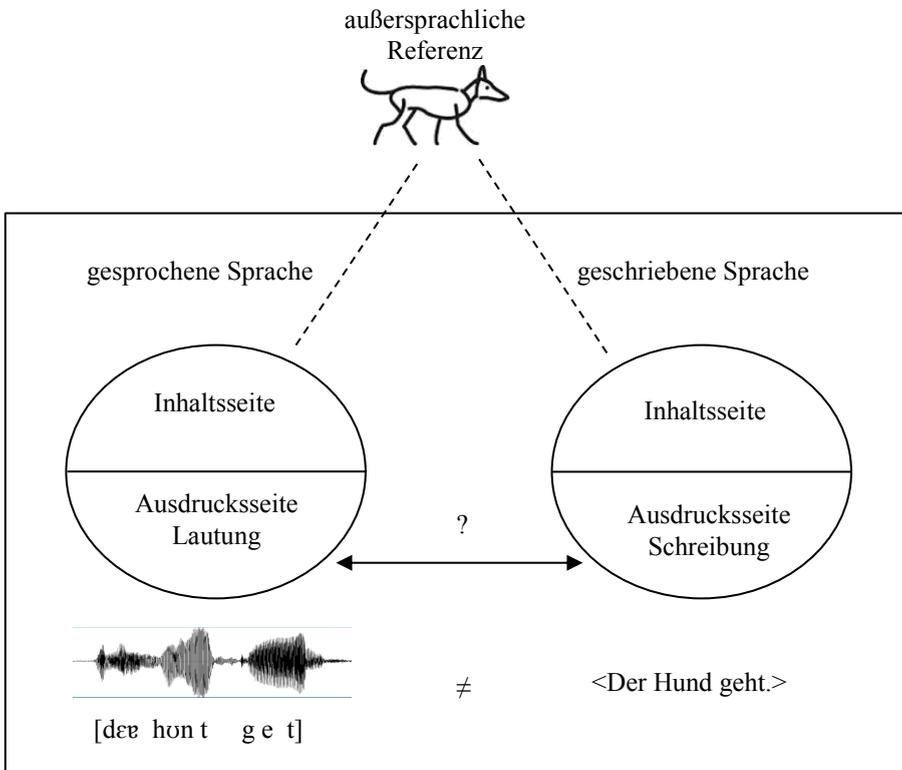


Abbildung 2: Sprachliche Zeichensysteme

¹¹ Vgl. für die folgenden Ausführungen zur Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache Bredel et al. 2011; Nerius 2007; Dürscheid 2006; Günther 1983, 1998.

¹² Die Darstellung erfolgt typisierend, um die generelle Unterschiedlichkeit aufzeigen zu können, auch wenn es *die* gesprochene und *die* geschriebene Sprache nicht geben kann, da sie immer Bestandteil kommunikativer Praktiken sind (Fiehler 2000: 99 f.).

Die geschriebene Sprache hingegen existiert körperentbunden und in (dauerhaft) fixierter Form. Ihre Reichweite ist damit in Raum und Zeit potentiell nicht eingeschränkt. Typisch für schriftliche Kommunikation ist, dass der Kommunikationspartner (der potentielle Leser) während des Schreibprozesses und der Schreiber während des Leseprozesses nicht anwesend sind, sodass körpergebundene Modellierungen (überwiegend) fehlen. Ein weiterer zentraler Unterschied beider Materialisierungen zeigt sich darin, dass es sich bei gesprochener Sprache um ein Lautkontinuum handelt, bei dem Redepausen an Sinneinheiten gebunden sind, während demgegenüber in der Schrift diskrete Segmentierungen vorliegen. Schon vor diesem Hintergrund ist es wenig sinnvoll, von einer rein die formale Ausdrucksseite abbildenden Beziehung auszugehen.

Ungeachtet der theoretischen Unterschiede werden für die Schrift gemeinhin zwei zentrale Funktionen ausgewiesen: eine Aufzeichnungs- und eine Erfassungsfunktion. Für den Schreibenden liegt die Funktion darin, etwas Sprachliches (Gedankliches oder Gesprochenes) zu fixieren. Das vornehmliche Interesse des Schreibers ist nach Nerius (2007: 28) die möglichst einfache Handhabbarkeit der Überführung. Ein Schriftsystem, das am Schreibenden orientiert wäre, müsste sich entsprechend vollständig und ohne Anstrengung aus der Lautung ableiten lassen und würde einer einfachen phonologischen Transkription entsprechen. Maas (2013: 23) unterstreicht, dass unter funktionaler Perspektive Schreiben und Lesen aber nicht symmetrisch sind: Schriftsysteme dienen insbesondere dem (zeitlichen und räumlichen) Übermitteln von Informationen, sodass das Lesen als „primäre Praxis“ zu bewerten ist. Hinney (2010) spricht für das Deutsche von einer Leseorthographie.

Für den Lesenden steht die Überführung des graphisch Fixierten in etwas Gedankliches und/oder Gesprochenes und damit die Eindeutigkeit der Überführbarkeit im Mittelpunkt des Interesses. Munske (1997) resümiert, dass das Schriftsystem für den Leser in hohem Maße transparent und funktional aber nicht uniform ist, und Nerius (2007: 29) stellt fest, dass mit der Erfassungsfunktion die „Kennzeichnung bestimmter für die Bedeutungserfassung relevanter Positionen, Klassen oder Elemente im geschriebenen Text“ notwendig wird. Würde es sich bei der deutschen Schrift um ein rein phonographisches System handeln, müsste jede Schreibung aus ihrer Lautung und andersherum eindeutig hergeleitet werden können, sowohl „forward consistency“ als auch „backward consistency“ (Ziegler 1998; zit. nach Naumann 2014: 92) müssten bei einer reinen Phonographie hoch sein. Dass dies nicht zutreffend ist, wird sehr deutlich an homophonen Wörtern, die in der Schrift nicht gleich repräsentiert sind, z. B. <Rechen> vs. <rächen> (Noack, 2011: 379). Während die phonologischen Wortformen (Ausdrucksseite) identisch sind, unterscheiden sie sich in ihrer Inhaltsseite. In der Schrift ist im Unterschied zur gesprochenen Sprache dieser inhaltliche Unterschied zu explizieren. Die schriftliche Repräsentation ist dementsprechend nicht auf eine rein lautliche Abbildbarkeit zu reduzieren, sondern darauf ausgerichtet, den Leser mittels graphematischer Strukturen zu orientieren (z. B. Eisenberg 2013: 296).¹³ Auch wenn Vertreter der Depen-

¹³ Ebenso Maas 2013: 22 f., 2000: 40; Ossner 2010: 31; Röber 2009: 33; Nerius 2007: 27; Neef 2005: 7.

denztheorie vorhandene Abweichungen von einer direkten Abbildbarkeit der gesprochenen in die geschriebene Sprache nicht leugnen, bewerten sie diese aber als Unzulänglichkeit der geschriebenen Sprache bzw. als „Mängel der betroffenen Graphie“, wie Glück (1987: 64) zusammenfasst.

Vergleicht man beide theoretischen Positionen in ihren extremen Versionen, kann man zum einen resümieren, dass sich für beide Positionen sinnvolle Argumente benennen lassen, die sich auch nicht zwangsläufig ausschließen (Dürscheid 2006: 41). Zum anderen muss man feststellen, dass sich für beide Positionen ein fundamentales Problem ergibt: Nimmt man extreme Dependenz an, muss der Blick auf die Strukturen der geschriebenen Sprache notgedrungen zu eng sein. Genauso wenig, wie die Zeichen der Lautsprache aus der natürlichen Welt abgeleitet sind, funktioniert auch ein abbildender Übertrag von einem Zeichensystem in ein vollständig anders materialisiertes Zeichensystem. Auf dieser Basis verwundert es nicht, dass alle Versuche, eine Ableitbarkeitshypothese zu bestätigen, als mehr oder minder gescheitert beschrieben werden können, da sie durchweg einen Teil der Schreibungen als lexikalisch und damit nicht als ableitbar beschreiben (u. a. Wiese 2004; Bierwisch 1972).¹⁴ Die Annahme einer extremen Autonomie hingegen würde zu einer Modellierung der Schriftsprache führen, die sich insbesondere unter didaktischen Anforderungen einer sinnvollen Anknüpfung entziehen würde. Da die Sprache unser Denken strukturiert, wäre es vermessen zu glauben, man könne sie vollständig aus einer Analyse des Schriftsystems herausnehmen.

Theoretische Positionierungen in dem Spannungsfeld von Autonomie und Dependenz des Schriftsystems fallen heutzutage meist moderater aus. Maas (2013: 2) geht von einem Fundierungsverhältnis aus und wendet sich gegen ein Abbildungsverhältnis.¹⁵ Dürscheid (2006: 34) spricht zwar von einem originären Untersuchungsgegenstand, kommt aber zum Schluss, dass Wechselbeziehungen zwischen Sprach- und Schriftsystem bestünden, die nicht geleugnet werden dürften.¹⁶ Nerius (2007: 27) legt eine relative Autonomie bei mehr oder weniger reibungsloser Überführbarkeit zugrunde und betont damit ebenfalls die Beziehungen zwischen Sprach- und Schriftsystem auf verschiedenen Ebenen.¹⁷ Und Neef (2005) vertritt in An-

¹⁴ Vgl. für (weitere) Argumente gegen die Ableitbarkeitshypothese auch Neef und Primus 2001.

¹⁵ „[...] die architektonische Metapher [um] klarzumachen: ein Haus braucht ein Fundament, auf dem es gebaut wird, um sicher zu stehen. So, wie es einigermaßen sinnlos ist zu sagen: ein Haus bildet sein Fundament ab, so steht das Konzept der Fundierung im Folgenden gegen ein Abbildungsverhältnis bei Lautlichem und Schriftlichem“ (Maas 2013: 2).

¹⁶ „Zum einen gibt es konstitutive Unterschiede, die dazu berechtigen, die geschriebene Sprache als eigenen Gegenstandsbereich zu etablieren. Zum anderen ist im Interesse einer präzisen Beschreibung des Forschungsgegenstandes eine solche Grenzziehung durchaus sinnvoll. Wichtig aber ist, in einem zweiten Schritt beide Untersuchungsansätze zusammenzuführen. Nur so kann man der Tatsache gerecht werden, dass beide, geschriebene und gesprochene Sprache, in einer Wechselbeziehung stehen und Gemeinsamkeiten aufweisen“ (Dürscheid 2006: 34).

¹⁷ „Selbstverständlich bestreiten wir nicht, dass die geschriebene Sprache genetisch einen sekundären Status besitzt. Dieses Verständnis darf jedoch nicht einfach auf den Zustand

lehnung an Eisenberg die Auffassung, dass die Frage nach Autonomie oder Dependenz für eine Konzeption des Schriftsystems ungeeignet erscheine:

„Ich schätze Schriftsysteme als originäre Gegenstände linguistischer Forschung ein (im Einklang mit der Autonomiehypothese), wobei ich Schriftsysteme als sekundäre Zeichensysteme ansehe, die immer einem Sprachsystem nachgeordnet sind (im Einklang mit der Dependenzhypothese). Andererseits halte ich derivationelle Ableitbarkeitsmodelle, die dem Ideal folgen, Schreibungen seien vollständig aus unabhängig motiviertem Wissen zum Sprachsystem herleitbar, für prinzipiell dem Gegenstand unangemessen. Letztlich bewerte ich damit wie Eisenberg (1998a: 287) die Dichotomie von Autonomie und Dependenz als ungeeignet dafür, einen verbindlichen Rahmen für die Konzeption theoretischer Modelle der Schriftsystemanalyse abzustecken.“ (ebd.: 7 f.)

Schon Müller (1990: 420) plädierte ebenfalls dafür, „den Dualismus von ‚Abhängigkeit‘ und ‚Autonomie‘ aufzugeben“. Die vorangegangenen Ausführungen zeigen Folgendes: Die Diskussion über das Spannungsfeld von Autonomie und Dependenz währt schon lange und ist auch heutzutage noch präsent. Da aktuelle theoretische Positionierungen aber vor allem moderater Natur sind, scheint eine solche Klassifikation nur begrenzt sinnvoll zu sein, um Unterschiede in verschiedenen schrifttheoretischen Positionen gewinnbringend aufzudecken.¹⁸

2.2 Zwei Theorien: Orthographie und Graphematik

„Beide Disziplinen sind [...] mit der Formseite der geschriebenen Sprache befasst (i. e. mit der medialen Schriftlichkeit), doch unterscheiden sie sich in einem wesentlichen Punkt: In der Graphematik geht es um die Beschreibung des Schriftsystems, in der Orthographie um die Normierung des Schriftsystems.“ (Dürscheid 2006: 126)

Demgemäß ist nur die Graphematik eine Schrifttheorie im engeren Sinne, wohingegen die Orthographie eine Normtheorie darstellt. Da aber die Orthographie vielerorts auf graphematisch strukturkonformen Schreibungen basiert, muss zum einen der Unterschied zwischen den Theorien, aber auch die Beziehung der beiden Disziplinen im Verhältnis zum Schriftsystem charakterisiert werden. vielerorts hat man

einer entwickelten Standardsprache übertragen werden, denn im Prozess ihrer Entwicklung bildet sich auf der Grundlage der kommunikativen Anforderungen der Gesellschaft eben jene funktionale und strukturelle Eigenständigkeit der beiden Existenzformen heraus [...]. Allerdings handelt es sich dabei nur um eine relative Autonomie dieser Existenzweisen, denn zwischen ihnen bestehen nach wie vor vielfältige Beziehungen auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, die eine mehr oder weniger reibungslose gegenseitige Überführbarkeit erlauben“ (Nerius 2007: 27).

¹⁸ Vgl. auch 2.3.1.2.

darüber hinaus den Eindruck, es handle sich bei den Begriffen Orthographie und Graphematik um Synonyme (z. B. Kohrt 1987) oder der Graphematikbegriff findet keine Verwendung (z. B. Maas 2013), obwohl mit dem verwendeten Begriff der Orthographie nicht die Kodifikation gemeint ist, z. B.:

„Bezugsgröße für die sprachwissenschaftliche Analyse ist die Schriftsprache, also die praktizierten Schreibungen, die funktional, d. h. in Hinblick auf ihre konstitutiven Faktoren zu analysieren sind [...]. Die Normierung kann und soll hier auch Gegenstand der Analyse werden: dazu ist sie aber mit der funktionalen Analyse abzugleichen“ (Maas 2013: 15). Und weiter: „Ausgangspunkt der Analyse ist die Annahme, daß die Orthographie eine Ressource ist: es geht (primär) nicht um die Frage: ist eine bestimmte Schreibung richtig, sondern ist sie sinnvoll.“ (ebd.: 19)

Eine begriffliche Unterscheidung scheint daher insgesamt dringend angezeigt. Ausgehend von der gegensätzlichen Ausrichtung der mit dem Schriftsystem befassten linguistischen Disziplinen – Beschreibung versus Normierung – sollen die Unterschiede in der Erklärung des Schriftsystems spezifiziert werden.¹⁹

Orthographie und Normpräskription

Die Orthographie ist mit der Normierung des Schriftsystems befasst: Sie fixiert explizit, was formal als richtige Schreibung eines Wortes zu gelten hat, und zielt auf die Sicherung einer einheitlichen Schreibweise ab (Top-down-Perspektive). Die normierte Schreibung gibt damit für den Kodierungsprozess das Ziel von außen vor und legt den Fokus auf die Aufzeichnungsfunktion der geschriebenen Sprache. Darüber hinaus erwartet auch der geübte Leser diese kodifizierten Formen. Untersuchungsgegenstand sind nur die allgemein anerkannten Schreibweisen.^{20, 21}

Schreibungen können aus orthographischer Perspektive eindeutig danach kategorisiert werden, ob sie im Sinne der kodifizierten Norm richtig oder falsch sind:

- (1) Die Schreibungen <Hund> und <gehen> entsprechen der Norm.
- (2) Die Schreibungen <*hunt> und <*gen> entsprechen der Norm nicht.

¹⁹ Vgl. für die weiteren Ausführungen z. B. auch Eisenberg 2013: 287 f.; Dürscheid 2006: 125; Neef 2005: 8.

²⁰ Nerijs (1975) nennt neben der Orthographie (als Norm der formalen Seite der geschriebenen Sprache) als Bezugspunkt die Orthophonie (als Norm der Lautform). Hier zeigt sich deutlich der enge Blick auf die Zielform – sowohl für geschriebene als auch gesprochene Sprache.

²¹ Für den Diskurs zur Normativität der orthographischen Prinzipien vgl. z. B. Naumann 1990; Kohrt 1997; Gallmann & Sitta 1997.