

Utz Maas

Vom Sinn der Rechtschreibung

» NET.WORX **68**

NETWORX

IMPRESSUM

| | |
|------------------------|--|
| Herausgeber | Dr. Jens Runkehl, Prof. Dr. Peter Schlobinski, Dr. Torsten Siever |
| Editorial-Board | Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos (Universität Hamburg) für den Bereich Medienanalyse; Prof. Dr. Christa Dürscheid (Universität Zürich) für den Bereich Handysprache; Prof. Dr. Nina Janich (Technische Universität Darmstadt) für den Bereich Werbesprache; Prof. Dr. Ulrich Schmitz (Universität Essen) für den Bereich Websprache |
| ISSN | 1619-1021 |
| Anschrift | <i>Niedersachsen:</i> Universität Hannover, Deutsches Seminar, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover <i>Nordrhein-Westfalen:</i> RWTH Aachen, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen Internet: www.mediensprache.net/network/ E-Mail: network@mediensprache.net |

ZU DIESER ARBEIT

| | |
|--------------------------|--|
| Autor & Titel | Utz Maas (2015). Vom Sinn der Rechtschreibung. |
| Version | 1.0 (2015-09-03) |
| Zitierweise | Maas, Utz (2015). Vom Sinn der Rechtschreibung. < http://www.mediensprache.net/network/network-68.pdf >. In: Networx, Nr. 68. ISSN: 1619-1021. |
| Zitiert nach | Runkehl, Jens und Torsten Siever (³ 2001). Das Zitat im Internet. Ein Electronic Style Guide zum Publizieren, Bibliografieren und Zitieren. Hannover |

MANUSKRIPTE

| | |
|-----------------------|--|
| Einsendung | Die Einsendung von Beiträgen und Mitteilungen sind an folgende E-Mail-Adresse zu richten: network@mediensprache.net oder an die Postadresse: Dr. Jens Runkehl, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen. |
| Autorenhinweis | Mit der Annahme des Manuskripts zur Veröffentlichung in der Schriftenreihe Networx räumt der Autor dem Projekt mediensprache.net das zeitlich, räumlich und inhaltlich unbeschränkte Nutzungsrecht ein. Dieses beinhaltet das Recht der Nutzung und Wiedergabe. Ein Recht auf Veröffentlichung besteht nicht. |
| Begutachtung | Die Begutachtung eingesandter Beiträge wird von den Herausgebern sowie den Vertretern des Editorial Board vorgenommen. |

Networx

ist die Online-Schriftenreihe des Projekts [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net). Die Reihe ist eine eingetragene Publikation beim Nationalen ISSN-Zentrum der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main.

Einsenden?

Möchten Sie eine eigene Arbeit in der Networx-Reihe veröffentlichen? Dann senden Sie uns Ihren Text an folgende E-Mail-Adresse: network@mediensprache.net oder per Snail-Mail an: Dr. Jens Runkehl, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen.

Homepage:

Alle Arbeiten der Networx-Reihe sind kostenlos im Internet downloadbar unter:

<http://www.mediensprache.net/network/>

Copyright

© Projekt [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net)
Die Publikationsreihe Networx sowie alle in ihr veröffentlichten Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne ausdrückliche Zustimmung des Projekts [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net) unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Informationsstand

Stand der hier angegebenen Informationen – soweit nicht anders vermerkt ist: **August 2015**

Vom Sinn der Rechtschreibung

Die Bezeichnung *Rechtschreibung* wird üblicherweise von *richtig* abgeleitet – und damit ausgerichtet auf Fehler, für die meisten eng gekoppelt an den Rotstift des Lehrers. Damit ist der Blick auf das verstellt, worum es geht: um eine grundlegende Ressource der Schriftkultur. Gebildet ist das Wort mit dem Ausdruck für die *Richtung*: als Vorgabe, wie sinnvoll zu schreiben ist.¹ So verstanden sich auch die frühen Versuche, derartige Vorgaben für die Praxis des Deutsch-Schreibens zu definieren, etwa Valentin Ickelsamers „Die *rechte* Weis, auffß kürztzist lesen zu lernen“ (ca. 1527).²

Die Vorgabe von *richtigen* Schreibungen (und spiegelverkehrt: die Sanktionierung von *fälschen*) macht demgegenüber den Menschen *Vorschriften*. Da die überkommenen Schreibungen aber nicht aus der Retorte stammen, sondern sich in einer jahrhundertelangen Praxis eingespielt haben, decken solche Vorschriften diese immer nur in gewissen Annäherungen ab – was das unaufhörliche Geschäft der Neufassung der Regeln mit endlosen Fallunterscheidungen freigesetzt hat, seit die Rechtschreibvorgaben einen verbindlichen Status erhalten sollten. Gegenüber einer solchen Regelungswut, deren Ergebnisse am ehesten noch als Vorlage für Rechtschreibtests taugen, muß es darum gehen, den Blick wieder auf den Sinn der rechtschreiblichen Regelungen freizubekommen: Schreibern und Lesern einen Zugang zur Rechtschreibung und damit zur Schriftkultur zu eröffnen.

Der Ausgangspunkt dafür läßt sich als grundlegende Maxime formulieren: **schreib, wie du gelesen werden willst**. Das herausstellen ist umso notwendiger, als die jüngere Rechtschreibreform vor allem auf den Anfangsunterricht ausgerichtet ist, also an Lernern, die noch die Grundlagen des *Schreibens* erwerben müssen. Aber die Schrift (und damit das Rechtschreiben) stellt auf

1 So ist der Ausdruck ja vor allem umgangssprachlich auch gängig, mit regionalen Variationen: *s'ist recht*; (*er lebt*) *schlecht und recht*; (*es niemandem*) *recht* machen u. a.

2 Die älteren Schriften firmierten denn auch explizit als Anleitungen zum „Recht- und Wohlschreiben“ (Meichssner 1558), als Handreichungen oder „Handführungen“ (in der humanistischen Praxis latein. *manductio*); die pragmatische Ausrichtung zeigt sich im Titel eines „Hilfsbuchs“ u.ä.

Leser ab: Lesen ist in der Schriftkultur zuhause. Die Schriftkultur steht grundsätzlich allen offen. Daher müssen die formalen Vorgaben so gebaut sein, daß sie möglichst allen den Zugang zu ihr erleichtern, dabei aber darauf ausgerichtet werden, daß mit ihnen optimal auch komplexe Texte erschlossen werden können, die ohne solche graphischen Hilfestellungen Zugangsschwierigkeiten bereiten.

Aber die praktizierte Schriftkultur ist keine einheitliche Größe – nicht nur für die Didaktik, die dem Unterschied zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen Rechnung tragen muß. Schrift wird in der Gesellschaft individuell sehr unterschiedlich praktiziert – und darauf müssen alle orthographischen Vorgaben abgestellt werden. Es kann nicht angehen, alle „Nutzer“ über einen Kamm zu scheren bzw. sie in ein Prokrustes-Bett zu stecken, das entweder viel zu klein für sie ist oder viel zu groß, wie es mit der Kodifizierung erfolgt ist: einerseits mit Regelungen, die auf die Anfänger und wenig Leseerfahrenen abstellen und so diejenigen malträtiert, die mit komplexen Texten umgehen wollen, andererseits mit abgehobenen Einzelfallregelungen, die den „Normalverbraucher“ überfordern. Statt dessen gilt es, die Eckpunkte einer Rechtschreibung, die diesen Namen verdient, herauszustellen und zugleich den schriftkulturellen Raum sichtbar zu machen, in dem deren weitere Differenzierung in den Blick genommen werden kann, ausgerichtet auf die damit in Angriff genommene Textgestaltung.

Damit kann auf die frühen Versuche zurückgegangen werden, mit denen im Deutschen eine Schriftkultur etabliert wurde. Die dazu vor einem halben Jahrtausend erstellten Handreichungen, die entsprechend als „nützliche Unterweisung“ o.ä. titulierte wurden, können in ihrer Architektur durchaus als Modell dienen. Entsprechend den damaligen schriftkulturellen Verhältnissen waren sie zunächst für diejenigen bestimmt, die mehr oder weniger professionell mit der Schrift umgingen. Aber in dem Maße, in dem immer größere Teile der Gesellschaft mit Geschriebenem, zunehmend vor allem mit Gedrucktem, umgehen mußten, wurde daraus in der Frühen Neuzeit eine gesellschaftlichen Angelegenheit: die Schriftkultur wurde *demotisiert*.³ Mit der Verstaatlichung der gesellschaftlichen Verhältnisse wurde die Regelung schriftkultureller Angelegenheiten aber zur Machtausübung: seit dem 19. Jhd. wurden (werden) Rechtschreibregelungen von staatlichen Instanzen erlassen, zuerst auf der Ebene der Kleinstaaten im Deutschen Reich (mit entsprechenden Unterschieden), dann seit 1876 zentralisiert auf Reichsebene (nach 1945 gebrochen an den politischen Ausgliederungen des deutschsprachigen Raumes). Mit den entsprechenden Vorschläge woll(t)en ihre Akteure an der staatlichen Macht

3 Zu gr. *dêmos* „Volk, Bevölkerung“.

partizipieren – die von ihnen vorgeschlagenen Regelungen soll(t)en *amtlich* sein: gerade auch die Reformaktivisten wollen, daß ihre Vorstellungen mit den gleichen Sanktionen versehen werden, die mit den von ihnen abgelehnten Regelungen verbunden sind.

Die frühen Rechtschreibtraktate standen in der *rhetorischen* Tradition, die die sprachliche Schulausbildung bis weit in die frühe Neuzeit selbstverständlich bestimmte. Das wird in der jüngeren Diskussion meist mißverstanden, die darin fälschlich vor allem den Bezug auf die gesprochene Sprache sehen will: bei der Rhetorik ging es um die Gestaltung eines ggf. komplexen Textes, die seine Verständlichkeit unterstützen sollte. Entsprechend wurde auch der Terminus der Rhetorik eingedeutscht als *Sprachkunst* – so auch als Titel früher Rechtschreibtraktate.

Dementsprechend erfolgt die Gliederung eines Textes in *Sinneinheiten*. Da die spontan gesprochene Sprache allein schon durch die Schranken des Kurzzeitgedächtnisses extrem restriktive Filter für die sprachliche Verpackung des Inhalts setzt, zielt die rhetorisch ausgearbeitete Form darauf, diese Schranken an ihre Grenzen zu treiben. Ein probates Mittel dazu war es schon in der Antike, diese Arbeit an der sprachlichen Form schriftlich vorzunehmen – sodaß der vorgetragene Text tatsächlich so etwas wie dessen *Aussprache* darstellte (in der Rhetorik war so bei schriftlichen Texten ihre mündliche Umsetzung immer im Horizont, aber sie definierte nicht den Gegenstand). Dadurch hatte auch die Auszeichnung der schriftlichen Form zwei Seiten: einerseits die auf die Gliederung des Inhalts bezogenen Markierungen, andererseits ggf. noch Markierungen für den Vortrag (die, wenn sie sich überhaupt finden, dann erst nachträglich eingefügt wurden). Eine praktische Folge dieser rhetorisch bearbeiteten sprachlichen Form war, daß die Sinneinheiten solcher Texte recht komplexe Strukturen bündeln konnten (der traditionelle Terminus dafür war die *Periode*, so auch in der deutschen Grammatik des 19. Jhd., s. Fn. 8).

Diese traditionelle Architektur der rhetorischen Sprachreflexion wird in der jüngeren Zeit gerade auch da auf den Kopf gestellt, wo diese vorgeblich als Bezugsgröße genannt wird: mit dem Aufkommen der „Volksschule“ im Kielwasser der (protestantischen) Katechismusschule geriet die *Aussprache* eines Textes in den Vordergrund (dessen Vorlesen, dazu auch das Sich-selbst-Vorlesen). Die Folge war, daß die Textauszeichnungen vorrangig in der lautlichen Form der (ggf. ausgesprochenen) Texte ihre Begründung finden sollten (im Folgenden spreche ich von einer *phonographischen* Begründung). Dagegen verwahrten sich zwar die theoretisch orientierten Köpfe einer systematischen Reflexion auf die Struktur der Rechtschreibung; insbesondere die Interpunktion wurde so als

Ressource für das Erlesen eines Textes (dessen Sinnerschließung) entwickelt⁴ – aber diese Stimmen gingen in der Folge unter.

Für die jüngere Kodifizierung der Rechtschreibung war die Herausbildung einer spezifisch grammatischen Tradition entscheidend, die im 19. Jhd. mit der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung zunehmend Gewicht erhielt und dann zur Grundlage für die neue Form *normativer* Regelungen wurde: damit ging es nicht mehr um Richtungsvorgaben für *rechtes* Schreiben, sondern um *richtig* und falsch beim Geschriebenen. Grammatische Markierungen sind rein formal; sie greifen (jedenfalls prinzipiell) unabhängig von Fragen der Interpretation des Textes. Insofern bieten sie sich da an, wo die formale Kontrolle sprachlicher Leistungen im Vordergrund steht – bei der Bewertung von Schulleistungen in den traditionellen Diktaten bis zu den formalisierten Tests neueren Datums. Bei der normativen Ausrichtung der Rechtschreibdiskussion ist für die flexible Praxis der rhetorischen Tradition kein Platz mehr, die ihre Markierungen über einige feste Eckpunkte hinaus davon abhängig machen konnte, ob der Text aufgrund seiner Komplexität überhaupt Markierungen erforderte: die Grundregel war, mit so wenig Markierungen wie möglich auszukommen und diese nur zu setzen, wenn die auszugliedernde Periode lang und ohne Markierung unübersichtlich war. Grammatisch begründete Markierungen sind demgegenüber kategorisch: wenn eine bestimmte grammatische Struktur vorliegt, *müssen* sie gesetzt werden – wenn nicht, dürfen sie nicht gesetzt werden. Anders als die rhetorischen *Kann*-Vorschriften verlangen daher *Muß*-Vorschriften eine detaillierte Prüfung aller möglichen Fallunterscheidungen – wodurch die normativen Orthographie-Vorgaben immer mehr angeschwollen sind, wie sich an den fortlaufenden Ausgaben des Rechtschreib-Dudens ablesen läßt, seit dieser die orthographische Konferenz von 1901 umsetzte. Im Windschatten der Demotisierung der Schriftkultur wurde die Regelung der Rechtschreibung so auf darauf ausgerichtet, was der „Volksschule“ als primäre Aufgabe zugewiesen war: die Zurichtung funktionierender Untertanen durch die geforderten Sekundärtugenden. Die Rechtschreibung diente als Vorlage für differenzierte Rechtschreibtests in der Schule.

Im Kielwasser dieser Formierung der Sprachreflexion wurde auch der Status der Grammatik ambivalent. Ihre Instrumentalisierung zur *Ableitung* orthographischer Markierungen ist von der grammatischen *Analyse* zu unterscheiden. Diese war selbstverständlich auch Bestandteil der Rhetorik: sie expliziert schließlich nur in systematischer Form das, was dem Textverstehen zugrundeliegt. Bei einer grammatischen Analyse wird das Muster eines vorliegenden Textes als eine Option unter verschiedenen möglichen zur Artikulation des

4 So explizit in den entsprechenden Beiträgen zur Textauszeichnung im frühen 19. Jhd., etwa 1836 bei Weiske.

Inhalts transparent. Was häufig als Abstraktion solcher Analysen verschrien wird, ist die damit verbundene Distanz gegenüber dem einfachen Vollzug sprachlicher Äußerungen – die schließlich die Grundlage für die rhetorischen Bemühungen um einen Text ist.⁵ Aus der Extrapolation der grammatischen Strukturen folgt aber nicht, daß diese direkt in Markierungen ausgedrückt werden müssen, wie es im Kern der neuen Orthographieregelungen angestrebt ist. Diese Umpolung der Orthographievorgaben hatte vor allem für diejenigen einen großen Gebrauchswert, die bei der grammatischen Analyse nicht souverän sind – wie es leider bei den mehrheitlich unzureichend ausgebildeten Lehrern der Fall ist.

Was die Dinge allerdings verkompliziert, ist die Überlagerung des Rechtschreibdiskurses durch professionelle Probleme wie beim Satz. Überlegungen, wie zu schreiben ist (im Sinne der rhetorischen Fundierung der Rechtschreibung), schlagen als Zeitfaktor bei der Einrichtung von Druckschriften zu Buche: sie sind für die Verlage also ein Kostenfaktor. Insofern machte eine formale (grammatisch eindeutige) Ausrichtung der orthographischen Vorgaben ökonomisch Sinn. Diese Konstellation hat sich in den letzten Jahrzehnten durch die Automatisierung vieler Prozesse im graphischen Gewerbe verschärft. Ein Computer kann nicht denken: er muß mit einem effektiven Algorithmus programmiert werden – dafür ist die rhetorische Tradition nicht hilfreich. Andererseits haben Computer bei derartigen Dingen keine Probleme mit der Speicherkapazität: jedes Programm kann noch so differenzierte Fallunterscheidungen locker wegstecken.

Solche technische Fragen sind selbstverständlich auch bei der Rechtschreibkodifizierung zu berücksichtigen – aber sie sind von dem zu trennen, was die Probleme der „Normalverbraucher“ sind (darunter auch die Intellektuellen, Schriftsteller und andere *litterati* gerechnet). So wurde das auch bis vor 100 Jahren gehandhabt: neben der Rechtschreibkodifizierung, wie sie auf den orthographischen Konferenzen beraten wurde, gab es professionelle Vorgaben für das graphische Gewerbe (neben dem „Volksduden“ von 1902, der auf der orthographischen Konferenz 1901 basierte, gab es 1903 auch den „Buchdruckerduden“). Für die professionellen Regelungen muß(te) nur gelten, daß sie den sonst kursierenden nicht widersprechen dürfen, damit die so erstellten Texte zugänglich blieben. Soweit die professionellen Vorgaben aus Einschränkungen gegenüber den ansonsten bestehenden Schreiboptionen resultieren, sind sie als

5 Die grundsätzlichen Fragen sind von didaktischen Umsetzungen zu unterscheiden. Im angesprochenen Sinne verfährt eine Sprachdidaktik, die den Lernern den Zugang zu den Strukturen eines Textes in einem virtuellen grammatischen Raum operational über dessen Umformungen eröffnet, bei der die sprachpraktischen Implikationen der verschiedenen formalen Optionen erfahrbar werden.

solche für die Leser nicht sichtbar – und insofern stören sie auch nicht. Erst 1915 wurden beide Kodifizierungen zusammengelegt, indem die professionellen Zwänge verallgemeinert wurden. Damit wurde die Rechtschreibung als Anleitung zum „rechten“ Schreiben zu Grabe getragen: zugunsten von Vorschriften und Verboten, die für die meisten Menschen die Rechtschreibung zu einem Schultrauma machen.

Auf der Folie dieser Überlegungen soll im Folgenden die Grundstruktur unserer Rechtschreibung skizziert werden: als abgespeckte Version dessen, was auch der Kodifizierung zugrundeliegt, dort aber von einem Gestrüpp an Vorschriften (vor allem auch Verboten) mit einem Wust von Fallunterscheidungen überlagert wird. Nur in wenigen Fällen gibt es einen Konflikt zu den bestehenden Regelungen: dieser soll dann im Folgenden auch verdeutlicht werden, um so den Horizont zu zeigen, in dem eine „rechte weis“ der Schreibung zu finden ist – und zugleich auch die Willkürlichkeit von Eingriffen wie bei der letzten Reform (1996 ff.). Auch wenn diese einen „amtlichen“ Charakter beansprucht, hat sie nicht den Status des Strafgesetzbuchs: Abweichungen davon sind keine Offizialdelikte; sanktioniert wird eine Schreibung durch den Umgang der Leser mit ihr. Entsprechend weicht auch die orthographische Form dieses Textes von der „amtlichen“ Vorgabe ab: sie orientiert sich an der alten Regelung – die Leser sollen entscheiden, ob sie ihr einen Sinn abgewinnen können.⁶

Auszugehen ist von dem, worauf rechtes Schreiben abzielt: der Verfertigung eines *Textes*, der für das Erlesen eingerichtet ist. Ein Text wird erlesen, indem er in Einheiten zerlegt wird, die für sich interpretierbar sind – wozu ihre grammatische Struktur dient (vergleichbar auch der Ausgliederung beim Gesprochenen). Der traditionelle Begriff für diese Einheiten ist der **Satz**. Um diese Einheiten zu identifizieren, dienen graphische Markierungen, die Sätze ausgrenzen: **Schlußzeichen** und **Anfangszeichen**: der universale Schlußpunkt <.> und die initiale Majuskel.

Einmal war ich auf Norderney.

6 Ein Forschungsüberblick würde hier rasch ausufern. Daher verzichte ich völlig auf Literaturverweise – ohne damit Originalität in dem Gesagten zu reklamieren: bei vielem gibt es (glücklicherweise) einen Konsens unter denen, die analytisch mit diesem Gegenstand umgehen. Die Diskussion der verschiedenen Positionen in diesem Feld soll an anderer Stelle erfolgen.

Die Rechtschreibung hält bei den Schlußzeichen noch weitere Optionen vor, die Markierungen für spezielle Funktionen bieten: <! ?> , die in diesem Sinne als Alternativen zum Schlußpunkt zu verstehen (und zu erläutern) sind. In der heutigen technikaffinen Redeweise ist der <.> ein orthographischer *Default*:⁷ das entspricht der ökonomischen Architektur der Rechtschreibvorgaben.

Komplexere Texte bestehen aber nicht nur aus mehreren Sätzen, sondern vor allem auch aus komplexen Sätzen. Dafür erhält der Leser Hilfestellung. Sätze („satzwertige“ Konstituenten) in einem Satz werden mit schwächeren Markierungen ausgegrenzt, als *Binnengliederung* im Satz. Das Defaultzeichen ist dafür das Komma <,> :⁸

Heute kann ich nicht kommen, weil ich krank bin.

Die ökonomische Architektur zeigt sich darin, daß die (redundante) Kumulation von Zeichen vermieden wird: es ist für den Leser überflüssig, mehrere Zeichen in gleicher Funktion zu kumulieren, etwa bei dem internen Satz noch ein eigenes Schlußzeichen. Daher ist nicht vorgesehen:

***H**eute kann ich nicht kommen, weil ich krank bin, .

NB: Wenn ich für die Argumentation nicht akzeptable (Gegen-) Beispiele benutze, werden diese mit einem Sternchen * markiert.

Auch hier gibt es wieder alternative Optionen zum Default Komma: <; :> („Semikolon“ und „Kolon“, meist „Doppelpunkt“ genannt):

Heute fahre ich nach Italien; nur da kann ich mich erholen.

7 Ein *Default* ist z.B. bei Geräten eine Einstellung bis auf weiteres, die durch die Aktivierung spezieller Einstellungen außer Kraft gesetzt werden kann. Bei Schreibmaschinen und Computertastaturen ist der Default so eingestellt, daß beim Anschlag einer Taste die Kleinbuchstaben aktiviert werden – andere Zeichen verlangen zusätzliche Eingaben (z.B. die Kombination mit der „Shift“-Taste für Majuskeln).

8 Die Terminologie stammt aus der griechischen rhetorischen Tradition. Die Grundgliederung erfolgte für Sinneinheiten, mehr oder weniger auch korreliert mit grammatischen Indikatoren. Die Makroeinheit war die *Periode* (vgl. auch im Englischen noch *period* für die Abschlußmarkierung, neben jüngerem *full stop*). In dieser waren Teilabschnitte auszugrenzen: als *kolon* (zu einem Verb *kolouō* „verstümmeln, stutzen“) oder als *komma* (Passivpartizip *kop-ma* zu einem Verb *kóptein* „(ab)schlagen“).

vgl. damit

Heute fahre ich nach Italien. **N**ur da kann ich mich erholen.

Die Version mit dem Doppelpunkt erlaubt es, dem Leser eine enge Bindung der beiden verknüpften Propositionen zu signalisieren, indem sie in einem (komplexen) Satz artikuliert werden.⁹

Das ist eines der Felder, in denen die Orthographiekodifizierung mit ihren schulmeisterlichen Gängeleien die Verhältnisse undurchsichtig gemacht hat. Die Vielfalt der Zeichen ergab sich zunächst durch die Nutzung unterschiedlicher Schriftformen: so ist z.B. das Komma <,> die kursive Form der Virgel (Schrägstrich) </> in der Frakturschrift. Die konkurrierende Nutzung verschiedener Zeichen führte zu Überlegungen, sie differenziert zu nutzen, etwa durch eine Stufenleiter der Stärke der damit signalisierten Trennung von Textabschnitten (,→‘ steht für „stärker als“):

<.> → <:> → <:;> → <:;>

wie sie in den ausführlichen Anleitungen im frühen 19. Jhd. fest geworden sind, meist auch mit phonographischen Überlegungen gekoppelt, etwa in dem einflußreichen grammatischen Handbuch von Becker zu Beginn des 19. Jhd. mit postulierten (bzw. phantasierten) unterschiedlich langen „Gliederungspausen“.

Bei den immer differenzierteren Regelungen blieb dann zunehmend die Systematik auf der Strecke. In der deutschen Orthographie wird so (anders als z.B. in der englischen oder französischen) nach einem Doppelpunkt bei einem Satz auch eine initiale Majuskel verlangt. Damit wird der Blick auf das versperrt, worum es bei dieser Markierung geht: die Integration in einem (komplexen)

9 In der deutschen Grammatikschreibung gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit, um eine *Proposition* zu bezeichnen. Dieser Terminus stammt aus der antiken Sprachreflexion (und ist daher auch international üblich, vor allem in der Logik / Sprachphilosophie): er faßt eine sprachliche Einheit in Hinblick auf ihre Interpretation als Darstellung eines Sachverhalts, unabhängig davon, ob sie als selbständige Äußerung (Satz) artikuliert wird oder nicht. Auch „Nebensätze“ artikulieren Propositionen: vgl. die Artikulation als Aussagesatz *Hans kommt* mit der einer reinen Proposition (*Emma hofft*,) *daß Hans kommt*; die Markierung mit dem Subjunktork *daß* zeigt an, daß die Proposition nicht als (selbständiger) Satz artikuliert wird. Im Englischen wird dafür der Terminus *clause* verwendet – der daher auch neuerdings öfters deutschsprachig übernommen wird. Zu den Versuchen einer Eindeutschung gehören Termini wie *Satzbasis* u.dgl. Ich behalte hier *Proposition* bei.

Satz zu signalisieren, der allein durch Anfangs- und Schlußmarkierung ausgezeichnet wird. Diese Preisgabe der Grundstruktur findet sich schon in Ratgebern des frühen 19. Jhd., die eine solche zusätzliche Initial-Markierung bei sehr komplexen Perioden als *möglich* vorgeschlagen, um die Übersichtlichkeit sicherzustellen. Daraus wurde in der späteren Kodifizierung ein Rattenschwanz von undurchsichtigen Vorschriften, die allein in einer schulmeisterlichen Sicht einen Nutzeffekt haben: beim geforderten Nachweis der grammatischer Kriterien für das Vorliegen eines „ganzen Satzes“ nach dem Doppelpunkt – sicher ein probates Element für eine schulische Grammatikprüfung. Ein solcher Nachweis ist redundant: daß es sich um einen Satz handelt, ergibt sich für den Leser ggf. ohnehin von selbst. Der Sinn einer orthographischen Markierung liegt hier darin, mit dem <:> zu signalisieren, daß entgegen der Möglichkeit zur Textgliederung in abgeschlossene Einheiten an dieser Stelle das Folgende für die Interpretation zu berücksichtigen ist. Die frühen Interpunktionsvorgaben stellten daher auch auf den kritischen Unterschied zwischen der Abschlußmarkierung mit <.> und der Weiterführungsmarkierung mit <:> ab. Die spitzfindigen (und dabei alles andere als eindeutigen) Vorschriften für die eventuelle Großschreibung nach Doppelpunkt gehören zu dem abzuschneidenden Zopf der Kodifizierung.

Eine noch engere Bindung als beim Doppelpunkt ist die direkte syntaktische Unterordnung, die mit einem Komma signalisiert wird: dann verlieren beide Propositionen ihren Unabhängigkeitsstatus in der Interpretation:

Heute fahre ich nach Italien, weil ich mich nur da erholen kann.

Die Grammatik des Deutschen macht es möglich, Propositionen unter bestimmten Bedingungen weiter abzuspecken: wenn in einem komplexen Satz die Hauptaktanten in der übergeordneten und in der untergeordneten Proposition die gleiche Interpretation erfahren, reicht eine Infinitivkonstruktion, die aber als Proposition markiert werden soll:

Heute fahre ich nach Italien, um mich zu erholen.

NB: diese Kommatierung signalisiert die Propositionen (die „Satzwertigkeit“), sie hängt nicht an der Form des Infinitivs, der auch in komplexen Prädikaten (im einfachen Satz) vorkommen kann, vgl.

Heute brauche ich nicht nachhause zu fahren.

und nicht

***H**eute brauche ich nicht, nachhause zu fahren.

– in diesem Fall sind weder *H*eute brauche ich nicht noch nachhause zu fahren jeweils eine Proposition.

Die möglichst ökonomische Architektur erlaubt es in solchen Fällen, die Kommatierung einzusparen, wenn die Verhältnisse für den Leser ohnehin eindeutig sind. Eine explizite Markierung bei einem Satzgefüge mit einer Infinitivkonstruktion wurde bis ins 19. Jhd. mit einem Komma markiert:

Hans versprach, zu kommen.

In solchen Fällen, also mit „nicht erweitertem Infinitiv“, kann das Komma ohne daraus resultierende Interpretationsprobleme eingespart werden:

Hans versprach zu kommen.

Die Kodifizierung fabrizierte daraus schulmeisterliche **Muß**-Vorschriften – mit der Folge eines Rattenschwanzes von diffizilen Fallunterscheidungen, bei denen kaum noch ein Durchblick möglich war (ist). Geht man von der Zielsetzung der Rechtschreibung: der Definition von Richtungsvorgaben, aus, gibt es hier **Kann**-Optionen: ist die Infinitivkonstruktion nicht durch nominale Ergänzungen erweitert, kann das Komma weggelassen werden.

Der entsprechende Wust an Vorschriften versperrt den Blick auf das, worum es hier geht: das Transparentmachen der Binnengliederung in komplexen Perioden, ggf. mit einem abgestuften Zeicheninventar: Komma, Semikolon und Kolon (heute meist: Doppelpunkt). Insofern es sich ggf. um die Binnengliederung eines Satzes handelt, kann nach diesen Zeichen keine Satzanfangsmarkierung (keine initiale Großschreibung) Sinn machen.

Allerdings wird diese syntaktisch fundierte Markierung von einer anderen überlagert, die darauf reagiert, daß inhomogene Texte möglich sind, bei denen gewissermaßen fremde Äußerungen in einen Text einmontiert werden. Das Musterbeispiel dafür ist die direkte Rede. Um das zu signalisieren sind *Montage*-Markierungen („Anführungszeichen“) vorgesehen. Die einmontierten Passagen zeigen dann wieder Anfangs- und Schlußmarkierungen:

Hans sagte: „Ich kommen morgen.“ und fuhr weg.

Als zusätzliche Markierung ist vorgesehen, daß wie in diesem Beispiel die einleitenden Satzstrukturen mit einem Doppelpunkt markiert werden – auch hier wieder mit einer weitgehend undurchsichtigen Fülle von Detailvorschriften. Da in der Didaktik die „direkte Rede“ früh Gegenstand von sprachlichen Übungen ist, besteht die Gefahr, diese Markierung als Modell für die Extrapolation von syntaktischen Binnengliederungen mißzuverstehen (wie es sich auch bei den Fallunterscheidungen für satzinterne Majuskeln nach Doppelpunkt eingeschlichen hat). Umso wichtiger ist es, die beiden Markierungsformen: syntaktische Ausgliederung komplexer Perioden (ggf. mit dem Zeichenspektrum < , ; : >) gegenüber sprachlicher Heterogenität im Text (markiert mit den „Anführungszeichen“ < „ „ >) zu unterscheiden – bei der (textlich homogenen) satzinternen Binnengliederung ist eine eigene Anfangsmarkierung gewissermaßen definitionsgemäß ausgeschlossen.

Textverstehen greift auf das sprachliche Wissen zu, das mit Wörtern konzeptuell verdichtet ist. Dem entspricht, daß die Ausgliederung der Wörter aus Text eine Grundaufgabe der Rechtschreibung ist: dazu dient die Wortisolierung mit Zwischenräumen (Spatien). Das ist einigermaßen unproblematisch bei sog. *autosemantischen* Formen, die kontextfrei interpretierbar sind wie z.B. Eigennamen oder auch Verbformen, vgl. (_ markiert das Spatium):

Hans_sang.

Probleme machen die Funktionswörter (*synsemantischen* Formen), wie z.B. Artikel oder das Auxiliar („Hilfszeitwort“) im entsprechenden komplexen Prädikat in

Der_Mann_hat_gesungen.

Im Deutschen sind auch *synsemantische* Formen meist syntaktisch relativ autonom, also eigene Wörter, die als solche auch orthographisch zu markieren sind (wie in diesem Beispiel der Artikel und die auxiliare Prädikatsmarkierung). Das ist ein spezifisches Merkmal des deutschen Sprachbaus, das sich nicht in allen Sprachen findet. Zum Tragen kommt es allerdings auch erst bei der Auszeichnung schriftlicher Texte: in der gesprochenen Sprache gibt es zumeist keine Anzeichen für diese Differenz. Das Deutsche ist eine Sprache mit einer im Mündlichen dominierenden Akzentuierung: im Schatten der betonten Silbe werden „schwache“ Wortformen wie vor allem die Funktionswörter weitgehend reduziert und nur noch als Anhängsel an starke Formen gesprochen („klitisiert“): wer schreibt, wie er spricht, schreibt denn auch *Kommstu* (*kommst du?*), *da kommter* (*kommt er*), wie es Grundschüler häufig tun – und vor ihnen z.B. auch Martin Luther.

Anders als es die Orientierung auf die konzeptuellen Grundelemente der Sprache (letztlich das Lexikon) vorgibt, woran sich auch die Sprachdidaktik mit ihrer Orientierung an konzeptuellen Sorten traditionell orientiert (mit *Dingwörtern*, *Tuwörtern* u. dgl.), geht es auch bei der Ausgliederung von Wörtern um eine grammatische Analyse, also um eine Bewegung weg von der Anschauung einer gegebenen Äußerung in die virtuelle Welt der möglichen Strukturierungen, von denen die jeweils beobachtbare Struktur nur eine Option ist. In didaktischer Hinsicht heißt das, mit analytischen Operationen den grammatischen Raum aufzuspannen: also bei den Wörtern die syntaktische Beweglichkeit der Formen (*kommt_er ~ er_kommt*), die Trennbarkeit durch eingeschobene Elemente (*der_Mann ~ der_alte_Mann*) u.dgl.

Die graphische Wortisolierung durch Zwischenräume gehört zur Grundstruktur unseres Schriftsystems, wie es sich seit den Anfängen vor 1000 Jahren gefestigt hat. Den Weg dahin müssen die Lerner jeweils für sich nachvollziehen. Dabei läuft der Weg zu Sicherheit nicht über das Hinhören auf die gesprochene Sprache, sondern über die Analyse – die jede Äußerung auf den virtuellen Hof ihrer alternativen Formen abbildet. Die Didaktik bahnt den Weg mit entsprechenden Übungen (Umformungen eines Textes ...) – wohingegen die Fixierung auf die Rechtschreibwörterbücher diese Zusammenhänge verstellt.

In den Wortlisten der Wörterbücher wird von der grammatischen Formen der Wörter abstrahiert (von Kasusformen, Numerusmarkierungen: Singular / Plural, Personmarkierungen und Tempusformen bei Verben u.dgl.), also von allem, was die Funktion der Wörter im syntaktischen Kontext markiert (früher sprach man in diesem Sinne manchmal von *Worten* im Gegensatz zur Hypostasierung von *Wörtern*). Die Grundstrukturen werden im Erstspracherwerb in

der Regel erstaunlich früh gelernt – und so bei der „Schulreife“ vorausgesetzt; Probleme gibt es allerdings beim Zweitspracherwerb (bei einer anderen Familiensprache als Deutsch).

Problematisch, weil auch in der zugrundeliegenden Sprachstruktur keine feste (abgeschlossene) Angelegenheit, ist die wörtliche Verdichtung von auch semantisch komplexen Ausdrücken: die Kompositabildung (die es so auch in vielen Sprachen der Welt nicht gibt). Das gilt nicht nur für substantivische Komposita (*Haustür, Gedankenexperiment* u. dgl.), die schon durch die oben angesprochenen Operationen relativ eindeutig als Einheiten ausweisbar sind, vgl.

Die_Tür_stand_offen

Die_große_Haustür_stand_offen

– aber

**Das_große_Haus_große_Tür_stand_offen*

u. dgl.

Ein kritisches Feld wird durch die „Univerbierung“ verbaler Ausdrücke bei der „Inkorporation“ prädikativer Ergänzungen aufgespannt: bei *autofahren* ist *auto-* ein semantisch modifizierendes Element des Verbs, anders als wenn es eine eigenständige syntaktische Ergänzung ist, die unabhängig spezifizierbar ist, wie in *ein schnelles Auto fahren* (vgl. damit *er will immer schnell autofahren*). Die Kodifizierung versucht gewissermaßen mit der Brechstange Lösungen zu erzwingen, wo der Sprachbau des Deutschen ein dynamisches Feld mit den Polen nominaler vs. verbaler Ausdrücke hat, die jeweils für die syntaktischen Funktionen von Prädikat und Prädikatergänzung im Bau von Sätzen spezifiziert sind. Blendet man die syntaktische Funktion aus und legt, wie es bei der Kodifizierung versucht wird, eine Zuschreibung als *nominal* vs. *verbal* im Wörterbuch fest, wird der Blick auf diese Dynamik versperrt: in *autofahren* ist *auto-* ein Wortbildungselement eines Verbs und außer in Fällen der Tmesis zusammenzuschreiben.¹⁰ Die Hypostasierung von „nominal“ gelisteten Elementen (im Wörterbuch *Auto*) liegt auf einer ganz anderen Reflexionsebene,

10 *Tmesis* ist der traditionelle Terminus für die Trennung von verbalen Formen bei der „Rahmenstellung“ des Prädikats: *er fährt auto* gegenüber *autofahren*, nicht anders als *er fährt ab* gegenüber *abfahren*.

die für orthographische Fragen unerheblich ist, s. auch unten bei der Frage der Klein- / Großschreibung. Auch in solchen Fällen ist die gesprochene Sprache keine Hilfe: die Unterscheidung von *er will autofahren* gegenüber *er will ein schnelles Auto fahren* ist nicht zu hören.

Die ältere Kodifizierung hat hier mit einer Fülle dubioser Fallunterscheidungen für Chaos gesorgt; dem wollte die Reform gegensteuern, hat aber mit dem Brecheisen der Wörterbuchfixierung die Möglichkeit der Differenzierung blockiert: für sie sollen Formen wie *Auto*, die im Wörterbuch eine autosegmentale Entsprechung finden, immer als Substantive isoliert und markiert werden. Selbst wenn man den Rückgriff auf das Wörterbuch als Krücke von Rechtschreibunsicheren nicht stigmatisieren will – als Vorschrift (und damit das Verbot einer Differenzierung, wie sie oben angedeutet ist) ist das nicht zu rechtfertigen: es versperrt den Blick auf die Grundstruktur der Rechtschreibung als Auszeichnung eines fortlaufenden Textes für seine Sinnstrukturen: diese muß im Gegensatz zur Ausrichtung auf das Wörterbuch als Ressource verständlich werden, die komplexe Strukturen für den Leser transparent macht – wie es in diesem Fall allerdings auch offensichtlich ist: ggf. im Rückgriff auf eine differenzierte grammatische Analyse.

Das gilt für alle Markierungen von kleineren Textdomänen als satzwertigen Strukturen, die komplexe Texte auszeichnen (die so in der Regel auch keine Grundlage in der spontan gesprochenen Sprache haben). Dazu gehört insbesondere der Ausbau nominaler Wortgruppen.¹¹ Im Deutschen erfolgt dieser Ausbau ggf. vom Kern als rechtem Rand der Nominalgruppe aus nach links. Insofern war es ein geradezu genialer Einfall, die textliche Ausgliederung komplexer Nominalgruppen durch die Markierung des Wortes am rechten Rand, das auch der Kerns der syntaktischen Konstruktion ist, mit einer Majuskel zu signalisieren, vgl. an einem beliebig herausgegriffenen Beispiel (die \ulcorner \urcorner markieren die Grenzen der NGs):

*Statt \ulcorner die endlichen **K**ohlereserven \urcorner zu verheizen und damit \ulcorner klimaschädigendes **K**ohlendioxid \urcorner freizusetzen, verheißten \ulcorner die einzelligen **B**laualgen \urcorner \ulcorner nachwachsende, saubere **E**nergie \urcorner .*

(aus: *Der Standard* vom 8.7.2015 – gekürzt)

11 In der neueren Grammatikschreibung ist meist jetzt der aus der englischen Fachliteratur stammende Terminus der *Nominalphrase* (abgekürzt NP) üblich. Abgesehen von der im Deutschen anders üblichen Rede von *Phrase* (vgl. *Phrasen dreschen* u. dgl.) wird damit auch die traditionelle Begrifflichkeit der Schulgrammatik mit *nomina(l)* als Oberbegriff für *Substantive* und *Adjektive* preisgegeben (das ist im Englischen üblich). Ich behalte die Rede von *Wortgruppen* und so auch von *Nominalgruppe* (NG) bei, deren Kern ggf. erweiterte *Substantive* sind.

Spontan gesprochene Sprache weist derartige mit Attributen angereicherte Strukturen (abgespeckte sekundäre Prädikationen) nicht auf: adjektivische Attribute finden sich dort in der Regel wenn überhaupt, dann nur in lexikalisch festen Wendungen. Mit ihnen kann eine schriftliche Periode schnell unübersichtlich werden. Als dergleichen mit den frühen Druckschriften in deutscher Sprache im 16. Jhd. zunehmend auftrat, reagierten Drucker darauf mit dieser Auszeichnung: in seiner Systematik eine geniale Lösung, weil so die ggf. vielfachen Komplemente zum verbalen Prädikat markiert werden, das selbst diese Markierung nicht erhält.

Praktisch erfolgte das als grammatische Ausrichtung einer graphischen Auszeichnungspraxis mit unterschiedlichen Typen (darunter die Majuskeln), die mit dem frühen Buchdruck zu einem gewissen Wildwuchs geführt hatte. Geblieben ist davon die Auszeichnung von Eigennamen, die denn auch zu entsprechend verwirrenden Fallunterscheidungen in der Kodifizierung geführt hat (wie bei dem notorischen *S/schweizer* Käse). Das ist so in allen modernen Orthographien der Fall, die mit einer Typenmischung operieren (also nicht z.B. bei einer arabischen oder indischen Graphie). Von daher ist die Auszeichnung von Eigennamen als in gewisser Weise parasitäres Feld gegenüber der grammatisch fundierten Orthographie hinzunehmen. Zum weitreichenden Problem wird das allerdings, wenn in dieser irgendwie semantisch-pragmatisch motivierten Auszeichnung die Grundfunktion der satzinternen Majuskel gesehen wird, wie es in vielen (wenn nicht sogar den meisten) orthographischen Regelwerken der Fall ist.

Daß im Anfangsunterricht die Namen der Schüler in der Klasse mit initialen Majuskeln geschrieben werden, ist kein Problem, wenn diese für die Lerner intuitiv plausible Auszeichnung nicht mit pseudosystematischen Erklärungen gekoppelt wird (immerhin sind ja für die Schüler ihre Namen keine *Dingwörter*). Eine systematische Erläuterung macht für die Lerner erst Sinn, wenn sie mit komplexeren Textstrukturen umgehen als mit Fibeltexten vom Typ ULI RUFT FU, bei denen es im Grunde nichts auszugliedern gibt.

Bei der Markierung der Nominalgruppen ist deren Aufbau grundlegend: sie können auch geschachtelt vorkommen, wobei dann jede NG entsprechend markiert wird:

⌈⌈⌈Das **H**aus⌋ ⌈⌈des **B**ruders⌋ meiner **F**rau⌋⌋⌋ steht ⌈auf dem **L**and⌋.

Gewissermaßen spiegelverkehrt zu dieser möglichen Kumulierung von Markierungen ist ihre Einsparung. Der kritische Fall sind hier pronominal artikuliert NGs, die nicht attributiv erweitert werden können. Die ältere Kodifizierung, wie sie auch die Drucke der literarischen Klassiker Göthe und Schiller bestimmte, sah hier zumindest bei semantisch angereicherten pronominalen Formen (*N/niemand, J/jemand ...*) die Großschreibung vor. Für die neuere Kodifizierung ist die Erweiterbarkeit ein restriktives Kriterium, sodaß diese Formen durchgehend klein geschrieben werden: die Großschreibung ist bei Pronomina nur noch als Auszeichnung bei der Anrede in Briefen zugelassen. Dagegen ist die faktische Erweiterung im Sinne der Kontrolle an den virtuellen Alternativen zur faktisch vorliegenden Form kein Kriterium, also

⌈Auf dem Hügel⌋ stehen ⌈Häuser⌋.

genauso wie

⌈Auf dem Hügel⌋ stehen ⌈viele alte Häuser⌋.

Gerade auch in diesem Feld hat der Kodifizierungswust (zugleich mit der Fixierung auf kontextfreie Vorgaben) die Grundstrukturen weitgehend zugemüllt. Die Auszeichnung mit einer satzinternen Majuskel ist definiert für nominale Gruppen, also syntaktisch gesehen für Wortgruppen als Ergänzungen zum Prädikat. Mehrwortige Prädikate sind davon nicht betroffen. Das gilt nicht nur, wenn das Prädikat aus mehreren Verbformen besteht (... *weil er das gesehen haben soll* u.dgl.), sondern auch bei Erweiterungen um Elemente, die scheinbar nominale Eigenschaften aufweisen: s.o. zur Inkorporation nominaler Elemente als semantische Spezifizierung eines Verbs (*autofahren* u.dgl.). Grenzfälle sind gelegentlich so genannte *Streckformen* wie *zur Aufführung bringen* (gegenüber *aufführen*). Da in solchen Fällen die Erweiterungen zumindest Elemente ihres NG-Potentials bewahren (sie können z.B. selbst noch nominal erweitert werden, vgl. *zur erfolgreichen Aufführung bringen*), macht es Sinn, hier die Markierung i.S. einer eigenen NG zumindest zuzulassen. Anders ist es bei der paradigmatischen Erweiterung der aspektuellen Differenzierungen des Prädikats, wo inzwischen auch die normative Grammatik „Verlaufsformen“ wie *ich bin am arbeiten* akzeptiert hat – mit der unsinnigen Folge, daß die Rechtschreibkodifizierung hier eine (nominale) Präpositionalgruppe sehen will (demnach soll geschrieben werden **ich bin am Arbeiten* – mit *am* wie in *der*

Apfel hängt am Baum, nicht aber als modifizierende Partikel wie auch in *er läuft am schnellsten*).¹²

Wie oben angeführt, dienen diese Markierungen dazu, den Zugriff auf das sprachliche Wissen zu optimieren, das mit Wörtern konzeptuell verdichtet ist, die insofern auch aus dem Text ausgliederbar sein sollen. Ein spezielles Problem ist die graphische Repräsentation der so ausgegliederten Wörter, s. schon oben. Das deutsche Schriftsystem operiert hier mit einer phonographischen Repräsentation, was zu einer Fülle von irreführenden Annahmen geführt hat, die insbesondere die Didaktik belasten. Dazu gehört die Annahme einer „lautgetreuen“ Schreibung als postuliertem Grenzwert der Orthographie. Darin liegt ein grundsätzliches Mißverständnis von der Funktion von Schriftsystemen: die „Lauttreue“ ist allenfalls ein Problem bei sehr speziellen technischen Vorgehensweisen wie z.B. der sprachwissenschaftlichen Transkription gesprochener Sprache – für das Erlesen von Texten würde sie sich rasch als Störfaktor erweisen.¹³

Abgesehen von diesem grundsätzlichen Problem sind die phonographischen Strukturen völlig anders gelagert als die bisher betrachteten der Orthographie, die auf den universalen Leseprozess ausgerichtet sind (*universal* bezogen auf die Sprachgemeinschaft) und insofern auch für alle „Nutzer“ einheitlich zu definieren sind. Insoweit die Phonographie im Wissen um die Strukturen der gesprochenen Sprache fundieren soll, tut sich bei ihr ein ganz anders dimensioniertes Spannungsfeld auf. Die gesprochene Sprache ist auch in den „gehobenen“ Varietäten der Bildungssprache (auch der Art, wie z.B. Nachrichtensprecher in den Medien sprechen) alles andere als einheitlich im Sprachraum. Die phonographische Fundierung der Orthographie ist nur für die *Hochlautung* des Deutschen zu definieren, die nun ihrerseits an der Schriftsprache ausgerichtet ist. Traditionell war denn auch der Orthographieunterricht immer auch als Orthoepie angelegt: die Hochlautung war als *Aussprache* der Schriftsprache zu lernen.

Dabei sind die Probleme regional sehr unterschiedlich bestimmt. In den Grundzügen ist die Hochlautung von der norddeutschen Sprechweise bestimmt; sie weist Momente auf, die spontane Sprechweisen im Süden des Sprachraums meist nicht kennen: gerundete Palatalvokale, Stimmhaftigkeit als Kontrast bei Konsonanten, Schwa-Silben u.a. mehr – auch viele Größen unserer Literatur wie insbesondere Göthe und Schiller beherrschten sie nicht,

12 In dem *am* von *ich bin am arbeiten* steckt genauso wenig eine Präposition wie in dem *zu* in *er versprach zu arbeiten*.

13 Davon kann sich jede(r) leicht überzeugen, indem er / sie gedruckte phonetisch transkribierte Texte gesprochener Sprache zu lesen versucht – ohne spezielle Schulung ist das ein anstrengendes Geschäft.

wie sich bei ihren Reimen zeigt (bei Göthe reimt z.B. *Blicke* mit *Glücke*, lautlich also [bli.kə] : [gli.kə]).¹⁴ Je nach regionaler Verankerung der Familiensprache haben die Lerner mit dem Erwerb der Hochsprache einen unterschiedlich weiten Weg zurückzulegen, um überhaupt erst bei der Möglichkeit der lautlichen Fundierung der orthographischen Wortformen anzukommen. Daß diese Probleme im schulischen Anfangsunterricht anstehen, suggeriert fälschlich die Vorstellung, dabei handele es sich um ganz simple Dinge.

Dabei sollte deutlich sein, daß es sich hier nicht um spezifische Probleme der Rechtschreibung handelt – sie liegen vielmehr in deren Vorfeld (dem Erwerb / dem Zugang zur Hochsprache). Um genuine Fragen der Rechtschreibung handelt es sich erst da, wo bei der Schreibung der Wortformen die (grammatische) Ausrichtung auf die Textstrukturen infrage steht, zu deren Erschließen allerdings der Zugriff auf das sprachliche Wissen gehört, das mit Wörtern konzeptuell verdichtet ist. Bei der phonographischen Fundierung der Orthographie gibt es also nicht ein großes Feld von Rechtschreibproblemen durch „nicht-lautgetreue“ Schreibungen, wie es die Phantasmagorien vieler Didaktiker beschwören, sondern eine Optimierungsaufgabe, die die möglichen phonographischen Repräsentationen an die möglichst weitgehende Verknüpfung mit grammatischen Strukturen bindet.

Dazu gehört z.B. die sog. „morphologischen Konstantenschreibung“: <Hund>, nicht *<Hunt>, trotz der Aussprache [hʊnt]. Das „Rechtschreibproblem“ entsteht hier überhaupt erst durch eine fehlgeleitete Didaktik, die auf „lautgetreue Schreibungen“ fixiert ist, und dazu die analytischen Verhältnisse auf den Kopf stellt, indem sie die Buchstaben der Schreibung auf hypostasierte „Laute“ projiziert. Lernen die Schüler erst mal, daß der Buchstabe <d> als [d] auszusprechen ist, ist die Schreibung <Hund> allerdings nicht „lautgetreu“. Aber die Laut-Buchstabenzuordnung muß von dem phonologischen Bau des Deutschen (in der Hochlautung!) ausgehen. Bei diesem ist die Stimmhaftigkeit bei nicht-sonoren Konsonanten (also außer bei [m, n, r, l]) nur im Silbenanfangsrand möglich, vgl. den Kontrast <Dorf> [dɔʁf] vs. <Torf> [tɔʁf]. Wo dieser Kontrast nicht möglich ist (technischer spricht man davon, daß der Kontrast neutralisiert ist), ist die graphische Repräsentation des lautlichen Segments unterbestimmt: im absoluten Auslaut ist [t] sowohl als <d> wie als <t> repräsentierbar, also läßt sich durchaus „lautgetreu“ [hʊnt] genauso als <Hund> wie *<Hunt> schreiben (zur initialen Großschreibung, s.o.). Die Option <d> hat den Vorteil, den Wortstamm in der im Kontext variablen Formenfamilie einheitlich zu schreiben – ohne „nicht-lautgetreu“ zu werden. Das kann ggf. auch für lexikalische Kontraste genutzt werden, vgl. [bʊnt] einerseits <Bund> mit

14 Verdeckt wird das in den gedruckten Werken durch die orthographische Korrektur der Setzer – die zur Folge hatten, daß wie in diesem Beispiel „falsche Reime“ im Text stehen.

den Varianten <Bunde>, <Bundes> usw., bei denen das <d> durch die andere Silbenstruktur motiviert ist ([bʊn.dəs]), andererseits <bunt> mit der Variante <bunte> [bʊn.tə]).

Das Beispiel soll zeigen, daß gerade auch die phonographische Komponente der Rechtschreibung funktional ausgerichtet ist und nur in Hinblick auf ihre Leistung für das Texterschließen zu verstehen ist. Damit verbinden sich erhebliche didaktische Anforderungen, vor allem auch durch die regional sehr unterschiedlich vorgegebenen Möglichkeiten der Fundierung. Zu den Grundproblemen gehört der für Hochlautung auf norddeutscher Grundlage fundierende Silbenschnittkontrast: in betonten Silben werden Vokale entweder lose oder fest an einen folgenden Konsonanten angeschlossen (bei einer offenen Silbe entspricht die Artikulation ohne einen solchen Anschluß der eines losen Anschlusses), vgl. fest angeschlossen in *satt* [zat] gegenüber dem losen Anschluß in *Saat* [za:t].¹⁵

Problematisch ist in diesem Feld vor allem die Möglichkeit des festen Anschlusses über eine Silbengrenze hinweg wie bei *satte* [za.tə]. Diese Konstellation wird in der Orthographie mit der sog. „Schärfung“ repräsentiert: also der Verdoppelung des Konsonantenzeichens für den heterosyllabisch angeschlossenen Konsonanten.¹⁶ Die Vererbung dieser Schreibung greift auch hier im Sinne der morphologischen Konstantanschreibung: bei *satt* ist der fest angeschlossene Konsonant tautosyllabisch, was eine Schärfungsmarkierung nicht verlangt (vgl. *hat* [hat]); da aber phonetisch ein fester Anschluß vorliegt, kann sie aufgrund des Abgleichs mit Formen im Paradigma wie *satte*, die die Schärfung verlangen, auch hier notiert werden. Das Gegenstück dazu ist die Dehnungsmarkierung, die den losen Anschluß an einen tautosyllabischen Konsonanten markiert wie in *Drabt* [dʁa:t]) und ggf. auch im Formenparadigma an Fälle mit einem heterosyllabischen losen Anschluß vererbt wird, vgl. *Drähte* [dʁɛ:tə]).¹⁷

15 Der Anschlußdifferenz entsprechen noch weitere lautliche Unterschiede: lose angeschlossene Vokale sind dehnbar, oft auch gelängt (mit [j] notiert), sie sind in der Artikulation peripherer als die fest angeschlossenen (wie hier [a] gegenüber [a]) u.a. Eine systematische Darstellung der lautlichen Verhältnisse ist in diesem Rahmen selbstverständlich nicht möglich – sie ist aber Voraussetzung für jede Kodifizierung.

16 Historisch greift das auf die Geminatenschreibung im Lateinischen zurück, die hier umfunktioniert wurde – in der Hochsprache gibt es keine (lautlichen) Geminaten.

17 Die meisten Darstellungen operieren mit einer nicht weiter begründeten Einschränkung des Dehnungs-<h> auf ein Vorkommen vor folgenden <m,n,l,r>. Dann muß ein <h> wie in *Drabt* anders motiviert werden. Dazu wird dann auf die Vererbung in einer Wortfamilie mit einem „silbentrennenden“ <h> zurückgegriffen (als Markierung einer hiatisch angeschlossenen Schwasilbe wie in *drehen* [dʁɛ:ən]) – wobei eine zusammenhängende Wortfamilie nur mit einigem historischen Wissen um die längst so nicht mehr praktizierte Fertigung von Drähten möglich ist.

Auch in diesem Feld hat die Kodifizierung an wortisolierenden Vorschriften herumgedoktert, die einen Blick auf das System der phonographischen Repräsentation versperren können. Dazu gehören die Eingriffe in die allerdings einigermaßen undurchsichtig gewordenen Regelungen bei den *s*-Graphien. Im deutschen Schriftsystem ist eine Lücke der lateinischen Tradition durch ein eigenes Zeichen <ß> für [s] geschlossen worden, wo das lateinische System nur <s>, sowohl für [s] wie [z], vorgegeben hat,¹⁸ vgl. <reisen> [ʁai.zən] vs. <reißen> [ʁai.sən]. Wo die Schärfungsproblematik ins Spiel kam, wurde [s] entsprechend mit <ss> notiert, allerdings eingeschränkt auf eine heterosyllabische Position: im Silbendrand sollte immer <ß> geschrieben werden, also z.B. <lassen> [la.sən], aber <laß> [las].

Diese Beschränkung hat die letzte Reform aufgehoben: jetzt soll also geschrieben werden <lass> [las] wie <lassen> [la.sən]. Da sich hier unterschiedliche Präferenzen für einen Abgleich der Schreibungen gegenüberstehen, ist das vertretbar (ohne daß daraus gleich ein amtlicher Zwang werden muß). Anders ist es aber bei der Umstellung der Schreibung der Subjunktion <daß>, für die jetzt <dass> vorgeschrieben wird. Die graphische Differenzierung bei der Subjunktion gegenüber den homophonen Formen des Pronomens / Artikels <das> ist alt: sie geht zurück auf die entsprechende Praxis der professionellen Schreiber, die im 14. – 15. Jhd. so ihre deutschen Texte auszeichneten.¹⁹ Diese Differenzierung ist offensichtlich für den Rechtschreibunterricht fehlerträchtig – was aber für jede dieser graphischen Optionen in gleicher Weise gilt: sie erschließt sich erst im Umgang mit dem Bau komplexer Texte – und darf nicht zur Test-Schikane verunstaltet werden.

Das Grundproblem einer <dass>-Graphie ist in diesem Fall, daß mit ihr eine Schärfung, also fälschlich ein Abgleich in einer grammatischen Formenfamilie suggeriert wird. Da es gerade für den Rechtschreibunterricht aber darum gehen muß, den Lernern Zugang zu den grammatischen Grundstrukturen der Rechtschreibung zu vermitteln (zu denen die morphologische Konstantenschreibung gehört), wird dieses Fenster hier versperrt – im übrigen, ohne damit irgendetwas zu gewinnen.

18 <ß> geht auf eine Ligatur aus verschiedenen *s*-Schreibungen zurück <ʃ> und <ʂ>: <ʃ> und auch <ʂ> mit dem zuletzt nur noch für [ts] genutzten Zeichen <ʒ>, daher die Bezeichnung „Es-Zett“.

19 Geschult an der lateinischen Differenzierung beim Bau von Perioden mit der Subjunktion *ut* gegenüber dem Pronomen *quod*, die beide im Deutschen homophon mit [das] übersetzt wurden, aber so graphisch mit <daß> vs. <das> differenziert wurden.

Grundsätzlich sind alle orthographischen Vorgaben für sich betrachtet beliebig – und damit auch veränderbar. Allerdings haben sie sich in einem Netz von wechselseitigen Verknüpfungen eingespielt, das bei Veränderungen zu berücksichtigen ist – und nicht ohne weiteres gestört werden sollte. Jeder Reformvorschlag muß daher den Nachweis bringen, keine solche Störung zur Folge zu haben. Daran krankt vieles bei der letzten Reform, die oft mit unbedachten Einfällen operiert hat, auch wenn diese für sich genommen u.U. Sinn machen können.²⁰

Grundsätzlich könn(t)en alle orthographischen Vorgaben auch anders sein. Das gilt so auch für die oben herausgestellten. Selbstverständlich kann man auch die phonographischen Bedingungen für das <ß> anders als oben definieren, indem man es auf einen losen Anschluß beschränkt (wie bei <Maß> [ma:s]), mit der Folge, daß es bei festem Anschluß wie bei [das] nicht stehen soll: hier also <das> oder <dass>. Aber das schneidet sich mit der oben angesprochenen (traditionell eingespielten) Verknüpfung der Sondergraphien der Schärfung mit dem morphologischen Abgleich. Nicht anders ist es z.B. beim Doppelpunkt <:>. Auch hier sind andere Regelungen als oben möglich: er kann als Schlußzeichen (also als Option in der Reihe von <. ! ?>) definiert werden, nach dem eine initiale Anfangsmarkierung stehen soll. Solche und weitere (Neu-) Regelungen einzuführen, verlangt in jedem Fall, ihre Implikationen für die damit verschobene eingespielte Architektur der „rechten Schreibungen“ sorgfältig zu prüfen – was ein sehr aufwändiges, vor allem aber vermutlich auch in letzter Konsequenz aussichtsloses Unterfangen wäre. Viel spricht dafür, bis auf weiteres bei den eingespielten Regelungen zu bleiben. Das sollte dieser Text nicht nur argumentativ, sondern auch in seiner graphischen Gestalt zeigen.

Angesichts der Aufgeregtheit der deutschen Orthographie-Diskussion, die so alt ist wie die Kodifizierungsbemühungen (in gewisser Weise nur deren Rückseite), kann es helfen, sich die Verhältnisse bei dem Schriftsystem klar zu machen, das weltweit das am meisten genutzte (und damit schriftkulturell belastete) ist: das englische. Unter den genutzten Orthographien gibt es vermutlich keine andere, die für rationale Geister so chaotisch daherkommt wie die englische – was deren Leistungsfähigkeit offensichtlich keinen Abbruch tut. Auch da blühen Reformvorschläge – die aber in guter englischer Tradition als

20 So kann man selbstverständlich, wie es einigen Reformern zumindest vorgeschwebt hat, <ß> phonographisch auf das Vorkommen im losen Anschluß einschränken. Aber was soll damit gewonnen sein? (außer dem zweifelhaften Gewinn durch ein verringertes Vorkommen dieses Schriftzeichens, das nach meiner Erfahrung gerade auch von Schreibanfängern oft geradezu geliebt wird: als „Buckel-s“ o.ä.). Wie im Text angedeutet: eine solche Fundierung ist (wäre) isoliert im orthographischen System des Deutschen; schlimmer noch: sie schneidet durch feste Verknüpfungen, die an der herkömmlichen Nutzung des Kontrasts <ß> vs. <ss> hängen.

spleenig betrachtet werden und wie die Sprachnormierung überhaupt nur den Stoff für Musicals abgeben (s. *My fair Lady*). Einiges von dieser Gelassenheit täte der deutschen Szene gut.

Was die Reformer 1996 ff. zustande gebracht haben, kann man mit gutem Grund als nicht geglückt ansehen (die Hinweise hier sollten das deutlich machen) – aber bitte: nur nicht nochmal eine Reform! Lassen wir die „amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung“ zwischen den Buchdeckeln, in denen sie verbreitet wird. Wer sich daran halten will, vielleicht auch muß, kann und soll das tun. Ansonsten gibt es trotz der „amtlichen“ Verpackung keinen Grund, sich an diese Vorgaben gebunden zu fühlen. Wo keine amtlichen (institutionellen) Zwänge bestehen wie bei Texten wie diesem hier, sollte jeder sich frei fühlen, für sich im Rahmen der wenigen festen Eckpunkte unseres Schriftsystems die „rechte Weis“ für die Einrichtung seiner Texte zu finden – die Leser werden entscheiden, ob dabei Brauchbares zustande gekommen ist.

Macht man sich klar, daß die Rechtschreibung dazu dient, komplexe Texte erlesbar zu machen, sind Komplikationen bei den Einzelregelungen zu erwarten. Das ist insbesondere auch bei der phonographischen Komponente der Fall. Diese Schwierigkeiten müssen vor allem auch didaktisch ernst genommen werden – im Gegensatz zu der irreführenden Vorstellung von „natürlichen“ Verhältnissen, die nur orthographisch verunstaltet werden (eine Auffassung, die leider auch bei vielen Sprachwissenschaftlern zu finden ist).

Es sollte deutlich geworden sein, daß in dem Wust des orthographischen Gestrüpps ein Wald verborgen ist, den man in der Folge der Kodifizierung vor lauter Bäumen nicht mehr sieht. Sinn dieser Skizze ist es, diesen orthographischen Wald sichtbar zu machen. Dazu müssen die Grundstrukturen herauspräpariert werden, wie es oben skizziert ist. Auf dieser Grundlage müßte es anstehen, jetzt das gesamte Gefüge der Orthographievorgaben zu durchforsten (insbesondere auch das, was mit der „Amtlichen Regelung“ seit der Reform von 1996 kodifiziert ist). Detailregelungen müssen unter diesen Prämissen abgeglichen werden – das ist bei der Kodifizierung und ihrer Reform unzureichend erfolgt, wie die exemplarischen Verweise auf einige widersprüchliche und konfuse Regelungen zeigen sollten, die sich in die Kodifizierung eingenistet haben. Vor allem aber sollte der Blick auf die Grundstrukturen als pädagogischer Leitfaden dienen – in gewisser Weise im Wiederanknüpfen an die rhetorische Tradition, in der die Schreiber die Subjekte ihrer Textgestaltung waren. Rechtschreibliche Differenzierungen sind durch den Ausbau komplexer Texte mo-

tiviert, ggf. sogar gefordert. Nur so sollten sie auch im Rechtschreibunterricht behandelt bzw. eingeführt werden – nachdem die rechtschreibliche Systematik in ihren Eckpunkten gesichert ist. Die didaktische Progression sollte durch die praktischen Probleme bestimmt sein, die mit der Textgestaltung gelöst werden: Rechtschreibregelungen, die nicht in diesem Sinne funktional durchsichtig werden, können den Lernprozeß nur stören – auch wenn sie sich effizient in Testaufgaben umsetzen lassen.²¹

Für die meisten „Normalverbraucher“ wird das ohnehin genügen – und für den Unterricht liegt damit die Latte schon recht hoch. Insofern ist eine solche Herangehensweise auch etwas ganz anderes als die ohnmächtige „Freigabe“ der Schreibung, die vor der Aufgabe der Analyse kapituliert (im letzten Reformprozeß gab es bei Problembereichen auch solche Optionen ...). Rechtschreibliche Regelungen für ihre textgestalterische Funktionen durchsichtig zu machen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, zu der eine handwerklich solide Grammatikanalyse gehört. Hier sollte es kein Mißverständnis geben.

Mit dieser Skizze möchte ich anregen, den normativ aufgeladenen Rechtschreibdiskurs auf das zurückzuschrauben, was dabei auf dem Spiel steht: die *rechte* (nützliche ...) Art, mit den orthographischen Ressourcen unseres Schriftsystems umzugehen, statt einer Vorgabe für die *richtige* Schreibung, die den Rotstift des Lehrers fordert.

21 In diesem Sinne steht es allerdings an, die sprachdidaktischen Aufgabenfelder generell zu durchforsten. In Hinblick auf die angesprochenen Anschluß-Differenzen der deutschen Hochlautung (und auch der norddeutschen Umgangssprache) bringt die Wortbrechung eine Reihe von Problemen mit sich: bei heterosyllabischem festen Anschluß wie z.B. bei <lassen> [la.sən] ergibt sich die sog. „Silbentrennung“ keineswegs „von selbst“, wie es noch in der älteren Duden-Kodifizierung hieß – solche Wörter lassen sich keineswegs „bei langsamem Sprechen in Silben zerlegen“, wie die Amtliche Regelung verkündet (die sich bei den Beispielen zum ihrem § 107 aber auch davor drückt, diesen Fall aufzuführen). Die Schärfungsgraphie läßt sich zwar als Repräsentation einer „ambisyllabischen“ Funktion des damit notierten Konsonanten interpretieren, aber das geht an dem vorbei, was jedenfalls im Horizont des Grundschulunterrichts ist. Die Folge davon sind „langsam“ gesprochene Pseudoformen wie *[la.sə], die die Lerner nur verunsichern können, weil sie darin ihre spontane Sprache nicht wiedererkennen. Aber warum muß dergleichen überhaupt im Grundschulunterricht behandelt werden? Die Wortbrechung gehört in den Bereich der ästhetischen Gestaltung des Schriftbilds (des Layouts), in Umsetzung des Blocksatzes. Warum sollen die jungen Lerner, die sich bemühen, die zu lernenden Regularitäten der Schriftsprache in ihrem Wissen um ihre gesprochene Sprache zu verankern, mit derartigem behelligt werden? Warum genügt bei ihnen nicht der „Flattersatz“? Wenn später im Gelesenen die Wortbrechung dauernd auftritt, kann sie auch Unterrichtsgegenstand werden.