

Schrift und Schriftlichkeit
Writing and Its Use
HSK 10.1



Handbücher zur Sprach- und Kommunikations- wissenschaft

Handbooks of Linguistics
and Communication Science

Manuels de linguistique et
des sciences de communication

Mitbegründet von
Gerold Ungeheuer

Herausgegeben von / Edited by / Edités par
Hugo Steger
Herbert Ernst Wiegand

Band 10.1

Walter de Gruyter · Berlin · New York
1994

Schrift und Schriftlichkeit

Writing and Its Use

Ein interdisziplinäres Handbuch
internationaler Forschung
An Interdisciplinary Handbook
of International Research

Zusammen mit/Together with
Jürgen Baurmann · Florian Coulmas · Konrad Ehlich ·
Peter Eisenberg · Heinz W. Giese · Helmut Glück ·
Klaus B. Günther · Ulrich Knoop · Bernd Pompino-
Marschall · Eckart Scheerer · Rüdiger Weingarten

Herausgegeben von/Edited by
Hartmut Günther · Otto Ludwig

1. Halbband / Volume 1

Walter de Gruyter · Berlin · New York
1994

Ⓢ Gedruckt auf säurefreiem Papier, das die
US-ANSI-Norm über Haltbarkeit erfüllt.

Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /

mitbegr. von Gerold Ungeheuer. Hrsg. von Hugo Steger;
Herbert Ernst Wiegand. — Berlin; New York: de Gruyter.

Früher hrsg. von Gerold Ungeheuer und Herbert Ernst Wiegand. —
Literaturangaben. — Teilw. mit Parallelt.: Handbooks of linguistics
and communication science. — Teilw. mit Nebent.: HSK

NE: Ungeheuer, Gerold [Begr.]; Steger, Hugo [Hrsg.]; Handbooks of
linguistics and communication science; HSK

Bd. 10. Schrift und Schriftlichkeit.
Halbbd. 1 (1994)

Schrift und Schriftlichkeit : ein interdisziplinäres Handbuch

internationaler Forschung = Writing and Its Use / in

Verbindung mit Jürgen Baurmann ... hrsg. von Hartmut

Günther; Otto Ludwig. — Berlin; New York: de Gruyter.

(Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 10)

NE: Günther, Hartmut [Hrsg.]; Writing and Its Use

Halbbd. 1 (1994)

ISBN 3-11-011129-2

© Copyright 1994 by Walter de Gruyter & Co., D-10785 Berlin.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Satz und Druck: Arthur Collignon GmbH, Berlin

Buchbinderische Verarbeitung: Lüderitz & Bauer, Berlin

Vorwort

1. Gegenstand

Wie selbstverständlich *Schrift und Schriftlichkeit* in unser tägliches Leben eingebunden sind und welche Bedeutung man ihnen zu allen Zeiten zugemessen hat, das zeigt schon ein Blick auf die vielen Redensarten, die dazu existieren. *Scripta manent* sagten die Lateiner; *was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen* denkt der Schüler im Faust. *Bis daß Himmel und Erde vergehe, wird nicht vergehen der kleinste Buchstabe noch ein Tüttel vom Gesetz* (Matth. 5,18), und *des Büchermachens ist kein Ende* (Pred. 12,12), aber *der Buchstabe tötet, und der Geist macht lebendig* (2. Kor. 3,6). Mit dem Schlachtruf *sola scriptura* zog Martin Luther gegen die herrschende Kirche seiner Zeit zu Felde; freilich schaute er den Zeitgenossen *aufs Maul*, wollte gerade vermeiden, daß er *redet wie ein Buch*. Mancher aber *lügt wie gedruckt*, obgleich er das, was er sagte, *nicht unterschreiben würde* — darauf könne er *Brief und Siegel geben*. Das *Alpha und das Omega* sind Inbegriff von Anfang und Ende — und es gibt noch erheblich mehr stehende Wendungen dazu, *von A bis Z*.

Schrift und Schriftlichkeit — das ist ein weites Feld. Schrift, das ist Handschrift, Druckschrift, Keilschrift. Schrift, das ist Wortschrift, Silbenschrift, Alphabetschrift. Schrift, das ist Unziale, Antiqua, Fraktur. Schrift, das ist lateinische, arabische, chinesische Schrift. Schrift, das ist Garamond, Times, Futura. Schrift, das allein ist schon ein weites Feld — und doch stellt dieser Begriff nur sozusagen den kleinsten gemeinsamen Nenner dessen dar, was als Gegenstand dieses Handbuchs in Frage kommt.

Der umfassendere Begriff heißt *Schriftlichkeit*. Er begreift alles in sich, was das Attribut 'schriftlich' tragen kann: durch Schrift konstituiert, durch Schrift bedingt, durch Schrift affiziert, durch Schrift bewirkt — Dinge, Begriffe, Menschen, Gesellschaften, Kulturen. Wo Schrift in Gebrauch ist, da können Botschaften, Nachrichten, Einladungen, Vorträge, Reden schriftlich sein. Gesellschaften und Kulturen sind schriftlich, wenn sie über Schrift verfügen und zentrale gesellschaftliche Transaktionen auf schriftlichem Wege bewerkstelligt werden.

Das Ausmaß, in dem Individuen an *Schriftlichkeitsprozessen* partizipieren können, bestimmt vielfach ihre gesellschaftliche Stellung. Wo dies nicht bereits heute der Fall ist, werden *Schriftlichkeitsprozesse* künftig noch stärker im Brennpunkt vielfältiger Auseinandersetzungen stehen. Durch weltweite Migrationen und die Internationalisierung verschiedenster sozialer Prozesse und Organisationen verschieben sich die Relationen von Sprechen und Schreiben, Hören und Lesen. Zugang zur *Schriftlichkeit* wird für viele Menschen immer schwieriger. Schließlich zeichnet sich in der Entwicklung elektronischer Medien zwar keine Aufhebung, aber eine tiefgreifende Veränderung der schriftlichen Kommunikation und ihrer Formen ab.

Den Zusammenhang von *Schrift und Schriftlichkeit* stiftet der schriftliche Text. Schriftliche Texte umgeben uns tagtäglich, sie regeln unser Leben, greifen in seinen Ablauf ein, schaffen uns Möglichkeiten des Ausdrucks, erschweren uns das Leben. Wir richten unser Leben nach schriftlichen Texten. Es geht dabei nicht nur um die Konstitution, Form und Funktion schriftlicher Texte, sondern auch um die Tätigkeit der Menschen, die schriftliche Texte herstellen und verarbeiten, also um das Schreiben und

Lesen. Wir haben es auch zu tun mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten im Unterricht; wir haben es zu tun mit den Auswirkungen des Schreibens und Lesens auf das private und das öffentliche Leben, mit dem Status schriftlicher Texte in Kultur, Sprache, Denken und individuellem Handeln.

Der Gegenstand des Handbuchs ist in der Tat so weit gefaßt. Er begreift alle Völker und Individuen ein, die sich der Schrift bedient haben und bedienen, alle Sprachen, die neben der mündlichen eine schriftliche Sprachform ausgebildet haben, alle Gruppen und Individuen, deren Leben durch den Umgang mit Schrift und schriftlichen Texten mit organisiert wurde oder ist, in welchem Ausmaß auch immer.

2. Stand der Forschung und Aufgabenstellung

Die Vielfalt und Heterogenität der Gegenstände bedingen, daß an ihrer Untersuchung verschiedene Wissenschaften beteiligt sind: Philosophie und Anthropologie, Sprach- und Literaturwissenschaften, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Geschichtswissenschaften — um nur einige zu nennen. Die spezielle Kennzeichnung des Gegenstandes *Schrift und Schriftlichkeit* aber wird je nach Disziplin unterschiedlich ausfallen. Für den Historiker etwa ist das schriftliche Zeugnis das historische Zeugnis schlechthin; terminologisch bestimmt er die *Vorgeschichte* als die Zeit, aus der keine zeitgenössischen Quellen in schriftlicher Form vorliegen. In der Kunstgeschichte interessiert speziell die Form und Ästhetik der Schrift in den Zeitaltern, in der Sozialgeschichte ihre gesellschaftliche Funktion. Dem Soziologen ist Schrift vielfach als eine soziale Gemeinschaften konstituierende Kraft bedeutsam. Für den Psychologen ist der Anteil der Schriftlichkeit an den kognitiven Prozessen ein wichtiger Untersuchungsgegenstand, den er im Falle von schriftbezogenen Sprachstörungen mit dem Mediziner teilt.

Zudem werden die jeweils erarbeiteten Ergebnisse in den verschiedenen Wissenschaften keineswegs gleich gewichtet, auch nicht in gleicher Weise dem Forschungsstand der gesamten Disziplin zugeordnet. Als spezielles Beispiel kann die Diskussion in der Sprachwissenschaft angeführt werden. Lange sah man von einer Differenzierung von Schrift und Sprache ab. Als die Notwendigkeit ihrer Unterscheidung klar wurde, setzte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Vorstellung von der systematischen Priorität der mündlichen Sprache durch; 'die Schrift' erschien als zweitrangiges Phänomen und wurde als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung bestenfalls am Rande zugelassen. Für viele Linguisten scheint es noch heute undenkbar, daß es in schriftlicher Sprache theoretisch bedeutsame Erscheinungen gibt, die nicht auf Aspekte der gesprochenen Sprache zurückgeführt werden können. Tatsächlich aber bezog und bezieht man sich bei der Untersuchung von Sprache, selbst von mündlicher Sprache, auf schriftliche oder verschriftete Texte. So aber konnten Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht zufriedenstellend voneinander abgegrenzt, Schrift und Schriftlichkeit nicht fundiert beschrieben und ihre Beziehungen zur Mündlichkeit nicht hinreichend bestimmt werden.

Dieser Überblick kennzeichnet eine zentrale Problematik: Einzelne Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit werden aufgrund ihrer zentralen Rolle in der Herausbildung und Strukturierung moderner Gesellschaften von sehr vielen unterschiedlichen Disziplinen thematisiert. Die einzelnen Wissenschaftsrichtungen bringen dabei ihre fachspezifischen Theorien und Methoden ein; ihre Erkenntnisse sind an diese gebunden. Jede erfaßt und erforscht einen eigenen Aspekt von *Schrift und Schriftlichkeit*, und erst alle zusammen können ein einigermaßen vollständiges Bild ergeben. *Schrift und Schriftlichkeit* ist ein interdisziplinärer Gegenstand und nur mit dieser Perspektive zu erforschen.

Dies ist bisher bestenfalls in Ansätzen geschehen. Es muß gesagt werden, daß die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen *Schrift und Schriftlichkeit* bislang unter Erkenntnisinteressen erforscht haben, die — vom Gesamtzusammenhang des Gegenstandes

des her gesehen — als eher partikulär zu bezeichnen sind. Zum genuinen Forschungsgegenstand konnte *Schrift und Schriftlichkeit* so nicht werden, weshalb es heute auch weder eine einheitliche Theorie über diesen Gegenstand gibt noch eine Vermittlung theoretischer Bezüge oder einen überfachlichen Austausch über Fragestellungen und Untersuchungsmethoden. Die wenigen Kompendien oder Handbücher, die es auf diesem Felde gibt, erfassen Einzelaspekte unter isolierten Fragestellungen. Das Handbuch ist somit das erste seiner Art.

Ganz im Sinne der Zielsetzung der Reihe *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* soll das vorliegende Handbuch für Studierende, Lehrende und Forschende sowie für alle, die aus unterschiedlichen Gründen ein Interesse daran haben, eine möglichst breit gefächerte, strukturierte Übersicht über Fragestellungen, Methoden und Theorieansätze im Bereich von *Schrift und Schriftlichkeit* geben.

Das bedeutete konkret: Es war eine umfassende Bestandsaufnahme vorzunehmen, um erst einmal einen Überblick über das Problemfeld gewinnen zu können. Dann war durch Zusammenstellen, Zusammenführen und Zusammenfügen der Teile eine Ordnung in dieses Feld zu bringen, die es erlaubt, jedem Teil einen Platz im Handbuch zuzuweisen und Bezüge zwischen den Teilen aufzuzeigen: Der Stoff war zu gliedern. Schließlich mußten die Teile gegeneinander austariert werden, um keine größeren Ungleichgewichte aufkommen zu lassen. Gerade diese Aufgabe erwies sich als schwierig, weil einzelne Bereiche schon lange und intensiv beforscht sind wie z. B. die Geschichte der Schrift bzw. der Schriften, andere nur wenig wie z. B. die Geschichte des Schreibens und Lesens.

Darüber hinaus gibt ein systematisch angelegter Aufriß des gesamten Feldes Gelegenheit, Mängel in der Forschung auffindig zu machen und auf Lücken grundsätzlicher Art hinzuweisen. Es kann nicht die Aufgabe eines Handbuchs sein, sie zu beheben. Wohl aber haben die Herausgeber dieses Handbuchs es als ihre Pflicht (und die aller Autoren) angesehen, die erhebliche Heterogenität des Gegenstandes sichtbar zu machen, die Unterschiedlichkeit der Zugangsweisen, die in den verschiedenen Wissenschaften ausgebildet worden sind, deutlich werden zu lassen und auf die existierenden Theorie-defizite hinzuweisen, um auf diese Weise einen Beitrag zu leisten zu einer einheitlicheren und umfassenderen Bearbeitung des Gegenstandes.

3. Begrifflichkeit

Wie bei vielen so fundamentalen und von sehr verschiedenen Wissenschaften verwendeten Begriffen verwischt auch im Fall von *Schrift und Schriftlichkeit* ihre Omnipräsenz die Klarheit der Wahrnehmung und Begriffsbildung, und so kann es nicht überraschen, daß es keine einheitliche Begrifflichkeit und infolgedessen auch keine allgemein akzeptierte Terminologie im Bereich von Schrift und Schriftlichkeit gibt. Ein guter Teil der im wissenschaftlichen Diskurs gängigen Ausdrücke stammt aus der Umgangssprache, und ihre Bedeutungen entfernen sich oft nur wenig von den allgemein gebräuchlichen. Nur ein recht kleiner Teil der Begriffe ist als rein fachsprachlich zu charakterisieren.

Eine einheitliche Begrifflichkeit und eine allgemein akzeptierte Terminologie kann es allerdings auch nur in dem Maße geben, als eine Theorie der Schriftlichkeit oder eine integrierte Theorie aller ihrer Aspekte zur Verfügung steht; dies ist derzeit nur in Teilbereichen der Fall. Es ist ja auch durchaus die Frage, wie denn eine „interdisziplinäre Theorie“ eigentlich zu konstituieren wäre. Es geht deshalb in den folgenden Abschnitten nicht darum, Vorschläge für eine einheitliche Begrifflichkeit zu machen oder gar die Terminologie im Bereich von *Schrift und Schriftlichkeit* zu normieren. Es soll auch nicht der Versuch unternommen werden, die in diesem Handbuch versammelten Artikel einer einheitlichen Sprachregelung zu unterwerfen. Es soll vielmehr eine grobe Orien-

tierung über die verschiedenen Bedeutungen gegeben werden, die mit bestimmten Ausdrücken in der wissenschaftlichen Literatur verbunden werden. Beim gegenwärtigen Stand der Schriftlichkeitsforschung ist es nicht zu vermeiden, daß in den einzelnen Artikeln jeweils eigene Begrifflichkeiten verwendet werden, so daß der gleiche Ausdruck in verschiedenen Artikeln auch verschiedene Bedeutung haben kann. Es werden hier nur solche Begriffe angesprochen, deren Kenntnis in den verschiedenen Artikeln als bekannt vorausgesetzt wird. Die begriffliche Fassung spezieller Aspekte wird in den Artikeln selbst expliziert.

3.1. Schrift (Script; Writing)

Das Wort *Schrift* weist eine breite Palette verschiedener Bedeutungen auf. In der Umgangssprache wie in der wissenschaftlichen Literatur kann der Ausdruck sowohl auf das gesamte Feld der Schriftlichkeit als auch auf Teilbereiche bezogen werden — den Duktus der Handschrift, die schriftliche Sprache, die Form der Schriftzeichen etwa, wobei ohne Kontext *prima facie* meist nicht erkennbar ist, welche Lesart zugrundeliegt. Im alltäglichen Sprachgebrauch lassen sich die folgenden drei Grundbedeutungen des Wortes *Schrift* feststellen:

- (1) die Menge der graphischen Zeichen, mit denen die gesprochene Sprache festgehalten wird (vgl. *die chinesische, griechische Schrift*)
- (2) die Gestalt bzw. Form der Schriftzeichen (vgl. *eine schöne, unordentliche, erhabene Schrift*)
- (3) das Produkt der Verwendung von Schriftzeichen, d. h. das Schriftstück oder der Text (vgl. *Luthers Schriften, eine wichtige Schrift Lessings, die (Heilige) Schrift*)

Diese systematische Mehrdeutigkeit des Wortes *Schrift* findet sich auch in der wissenschaftlichen Literatur. In vielen Fällen bezeichnet es einfach die Menge der Schriftzeichen, die zur Verschriftung einer bestimmten Sprache Verwendung finden. In visuell-graphischen Kontexten ist dagegen die Formstruktur der verwendeten graphischen Zeichen das bestimmende Kriterium. In diesem Sinne spricht man davon, daß die Fraktur eine andere Schrift ist als die Antiqua. Ein Ausdruck wie 'die deutsche Schrift' ist also systematisch mehrdeutig: Es kann damit das zur Verschriftung des Deutschen verwendete Alphabet gemeint sein (linguistische Lesart) oder aber eine Schrift, mit der deutsche Texte geschrieben werden, also die Fraktur oder die Sütterlin-Handschrift (visuell-formale Lesart).

3.2. Schriftlichkeit (Literacy)

Unter dem Oberbegriff *Schriftlichkeit* können alle Sachverhalte zusammengefaßt werden, denen das Attribut *schriftlich* zukommt. Bezogen wird der Ausdruck dabei insbesondere auf:

- (1) Texte, die entweder durch das schriftliche Medium bedingt sind oder durch eine spezifische Weise, Texte zu konzipieren, zu komponieren oder zu formulieren, geprägt sind;
- (2) Personen, die lesen und schreiben können und/oder über das in kanonischen Schriften niedergelegte Wissen verfügen (so schon im lateinischen *litteratus*);
- (3) gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, daß nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern daß auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist;
- (4) Kulturen, in denen wichtige Institutionen wie z. B. die Religion sich auf schriftliche Texte berufen, der Erwerb von Lesen und Schreiben eines der Ziele von Unterricht ist oder das Lesen und Schreiben von Menschen sich auf ihr Denken und Handeln auswirkt.

Die Verwendung von *Schriftlichkeit* als Oberbegriff scheint eine deutsche Eigentümlichkeit zu sein. Seine Verwendung zur Kennzeichnung einer spezifischen Verfaßtheit von Individuen, Gesellschaften, Kulturen und Texten geht auf den englischen Begriff *literacy* zurück, der seinerseits entstanden ist im Zusammenhang mit dem Gegensatz

zu *orality*, ins Deutsche teilweise als „Mündlichkeit/Schriftlichkeit“, oft auch als „Literalität/Oralität“ übersetzt. Dies führt bisweilen zu Unklarheiten, weil die deutschen Ausdrücke *Literalität* und *Schriftlichkeit* nicht in jedem Kontext austauschbar sind.

3.3. Schriftliche Sprache, geschriebene Sprache (Written Language)

Wie *Schriftlichkeit* und *Schrift* wird auch der Ausdruck *geschriebene* oder *schriftliche Sprache* häufig als Oberbegriff für das gesamte Begriffsfeld verwendet oder aber auf einen Teilaspekt des Feldes bezogen. In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich fünf Ansätze unterscheiden, den Begriff differenzierter zu verwenden.

- (1) Schriftliche Sprache als sprachliche Gestaltung von Texten. In diesem Falle wird nicht zwischen der Form einer schriftlichen Äußerung und der bei ihrer Herstellung verwendeten sprachlichen Mittel unterschieden. Eine solche Verwendung des Ausdrucks ist in der sprachwissenschaftlichen Literatur heute nicht mehr anzutreffen, doch spielt sie in anderen Disziplinen, vor allem in den Literaturwissenschaften, noch eine Rolle.
- (2) Schriftliche Sprache als eine unter funktionalen Gesichtspunkten getroffene Auswahl sprachlicher Mittel (stilistisches Konzept). Man spricht auch von Varietäten, Sprachstilen, Registern. Hier geht es nicht um Eigenschaften von Texten, sondern um die in schriftlichen Äußerungen/Texten verwendeten sprachlichen Mittel (morphologische, syntaktische, lexikalische, pragmatische). In der neueren Sprachwissenschaft ist diese Konzeption weit verbreitet.
- (3) Schriftliche Sprache als schriftliche Form einer Sprache (glossematisches Konzept). Man geht von der Tatsache aus, daß viele Sprachen in zwei Ausdrucksformen vorliegen, einer mündlichen und einer schriftlichen, daß aber beide zusammen als eine Sprache angesehen werden.
- (4) Schriftliche Sprache als die schriftliche Norm der Sprache (funktionalistisches Konzept). Die Prager Strukturalisten, auf die dieses Konzept zurückgeht, unterschieden die Funktionen schriftlicher und mündlicher Äußerungen und Texte und schlossen daraus auf zwei Normen einer Sprache.
- (5) Schriftliche Sprache als die Sprache, die beim Schreiben und Lesen Verwendung findet. Nicht die Beziehung zwischen mündlicher (gesprochener) und schriftlicher (geschriebener) Sprache liegt dieser Konzeption zugrunde, sondern die Beziehung, in der die Sprache zu den Menschen steht, die sie benutzen. Man gebraucht zum Schreiben eine andere Sprache als zum Sprechen, und genau sie ist es, die man als geschriebene oder schriftliche Sprache bezeichnet.

Es muß gerade bei diesem Ausdruck aber auf den Umstand verwiesen werden, daß seine Bedeutung selbst in ein und demselben Text schwanken kann.

3.4. Schriftsystem, Orthographie (Writing System, Orthography)

Aufgrund der Vieldeutigkeit der Begriffe *Schrift*, *Schriftlichkeit* und *schriftliche Sprache* sind in den vergangenen Jahrzehnten insbesondere in den Sprachwissenschaften einige Konzepte etwas strenger gefaßt worden, die weniger scharf teilweise auch in anderen Wissenschaften und der Umgangssprache auftreten.

Die Art und Weise, wie Sprachen verschriftet werden, ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich. In logographischen Schriftsystemen beziehen sich die Schriftzeichen *grosso modo* auf Wörter bzw. Bedeutungsträger, in syllabographischen Systemen auf Silben, in alphabetischen Systemen auf minimale Einheiten der Lautsprache. Der Begriff *Schrifttyp* bezeichnet im sprachwissenschaftlichen Kontext die Art der Verschriftung einer Sprache nach Maßgabe des vorherrschenden Verschriftungsverfahrens; zwischen dem Sprachtyp (isolierend, agglutinierend, flektierend) und dem Schrifttyp bestehen des öfteren systematische Beziehungen. (Ganz anders wird der Ausdruck *Schrifttyp* verwendet, wenn wir uns im Bereich der Typographie befinden; hier bezieht er sich auf visuelle Charakteristika; unterschieden werden z. B. im lateinschriftlichen Bereich als Schrifttypen die Antiqua von den gebrochenen Schrifttypen wie z. B. der deutschen Fraktur).

In den Einzelsprachen wird von den durch den Schrifttyp bereitgestellten Mitteln in unterschiedlicher Weise Gebrauch gemacht. Das *Schriftsystem* einer Sprache determiniert die Form schriftlicher Äußerungen. Dazu gehören neben den Beziehungen zwischen den Lautsegmenten und den Schriftzeichen die Interpunktion, die Unterscheidung verschiedener Schriftzeichentypen wie Groß- und Kleinbuchstaben sowie die Konventionen für die Form schriftlicher Äußerungen und Texte (Briefe, Aufsätze etc.). Es gibt eine engere Auffassung, wonach der Terminus *Schriftsystem* auf die untere Ebene der doppelten Artikulation beschränkt wird; in der Vergangenheit hat sich die linguistische Schriftlichkeitsforschung häufig auf diesen Bereich beschränkt. Von verschiedenen Autoren wird dafür der Begriff *Graphematik* (oder *Graphemik*) verwendet, den andere für die Schriftforschung insgesamt benutzen. Innerhalb bestimmter Theorien wird der Begriff *Schriftsystem* sehr strikt gehandhabt; in anderen Ansätzen, u. a. in verschiedenen Artikeln des Kapitels VIII dieses Handbuchs, wird darunter alles verstanden, was linguistisch über Schrift und die geschriebene Sprache zu sagen ist.

Die meisten neueren Schriftsysteme weisen bestimmte Kodifikationen auf, d. h. präskriptive Regelwerke, die die Norm der Schreibung vorschreiben. Eine solche Kodifikation wird als *Orthographie* bezeichnet. Eine Orthographie ist eine Menge von Vorschriften, die bestimmen, ob eine schriftliche Äußerung korrekt ist oder nicht, d. h. eine präskriptive Form der Beschreibung eines Schriftsystems. Für Schreibregularitäten, zu denen keine präskriptive Kodifikation vorliegt, wird neuerdings vor allem im historischen Bereich der Ausdruck *Graphie* verwendet.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird die Unterscheidung von Schriftsystem, Graphie und Orthographie in der Regel nur von Sprachwissenschaftlern und Philologen gemacht; namentlich in der kognitionspsychologischen und pädagogischen Literatur wird hier selten differenziert.

3.5. Schriftzeichen, Graphem (Character, Grapheme)

Die Konzepte Schrift, Schrifttyp, Schriftsystem etc. beruhen auf der Vorstellung, daß schriftliche Sprache sich eines begrenzten Inventars von Elementen bedient, die theorie-neutral als *Schriftzeichen* bezeichnet werden. Dieser Begriff hat den Vorteil, weiter als Begriffe wie *Buchstabe* oder *Graphem* zu sein und auf unterschiedliche Schrifttypen und -systeme anwendbar zu sein — lateinische oder griechische Buchstaben, japanische Kana, chinesische Hanzi sind sämtlich Schriftzeichen in diesem Sinne.

Die Untermenge der Schriftzeichen, aus denen in Silben- oder Alphabetschriften die Bedeutungsträger zusammengesetzt sind, werden als *Grapheme* bezeichnet. Wie der Begriff Phonem, so ist auch der Begriff Graphem ein theoretisches Konstrukt, abhängig von der jeweiligen Theorie. Dabei stehen sich zwei Konzeptionen gegenüber. In der ersten, älteren Kennzeichnung versteht man unter *Graphem* diejenigen Schriftzeichen(kombinationen), durch die Phoneme der Lautsprache schriftlich wiedergegeben werden. Die jüngere Konzeption definiert das Graphem rein distributionell als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der schriftlichen Sprachform ohne Bezug auf die Phonologie. — Außerhalb der Sprachwissenschaft kann beim Gebrauch des Ausdrucks *Graphem* nicht davon ausgegangen werden, daß eine bestimmte Lesart intendiert ist; häufig genug bezeichnet man mit dem Begriff einfach ein Schriftzeichen oder einen Buchstaben.

3.6. Schreiben, Lesen, Text (Writing, Reading, Text)

Diese Begriffe sind wohl am wenigsten terminologisch festgelegt; sie werden auch in diesem Handbuch höchst unterschiedlich verwendet. Gerade deshalb scheint es sinnvoll, die Hauptunterschiede der Verwendungsmöglichkeiten zu kennzeichnen.

Das Wort *schreiben* hat umgangssprachlich drei Bedeutungen:

- (1) Schriftzeichen, insbes. Buchstaben und Zahlen zu Papier bringen, schriftlich niederlegen
- (2) etwas Sinnvolles, einen Text zu Papier bringen
- (3) schriftstellerisch tätig sein

Dabei besteht ein klares semantisches Verhältnis: Bedeutung (3) impliziert (2), (2) impliziert (1). Da dennoch nicht immer klar ist, welche Bedeutung intendiert ist — was heißt z. B. *schreiben lernen* ? —, wird in der wissenschaftlichen Literatur zunehmend der klarere fachsprachliche Ausdruck *Produktion von schriftlichen Äußerungen* oder *Texten* für die Bedeutung (2) verwendet. Er bezeichnet alle Aktivitäten, deren gemeinsames Ziel eine schriftliche Äußerung bzw. ein Text ist — von der Idee über deren thematische, kompositorische und sprachliche Entfaltung bis zur Formulierung, Aufzeichnung, Korrektur und Veröffentlichung. In einigen Arbeiten wird auch von Schreiben im engeren Sinne (1) und Schreiben im weiteren Sinne (2) gesprochen. Für die Diskussion in vielen Bereichen, z. B. bei einer Definition des Begriffs *funktionale Literalität*, ist die Frage von zentraler Bedeutung, welcher Schreibbegriff zugrundegelegt wird.

Ähnlich wie beim Schreiben läßt sich beim Begriff *Lesen* eine enge und eine weitere Bedeutung unterscheiden. Der engere Begriff kennzeichnet die Menge derjenigen Prozesse, die in jeder Form des Lesens involviert sind, also die Augenbewegungen sowie die damit verbundenen kognitiven Prozesse der Buchstaben- und Worterkennung und ihre Integration zu Sätzen, d. h. die Umsetzung schriftlicher Äußerungen in mentale sprachliche (Teil-)Repräsentationen. Lesen im weiteren Sinne läßt sich analog zu Schreiben kennzeichnen als die Rezeption von Texten. Der Leseprozeß in diesem Sinne umfaßt das Einordnen der Textinformationen in die eigenen Wissensbestände, ihre kritische Wertung, das Verstehen unbekannter Tatbestände, die emotionale und kognitive Bewertung der verwendeten Sprache, die Beziehung zum Autor bzw. zum Gegenstand des Textes, etc.

Beim Schreiben werden schriftliche Äußerungen produziert, beim Lesen rezipiert. Gelegentlich werden in der Sprachwissenschaft alle sprachlichen Äußerungen als *Text* bezeichnet. Eine solche Ausweitung des Begriffs ist der Umgangssprache fremd, in der der Bezug des Begriffs zur Schrift konstitutiv ist (der Ausdruck 'mündlicher Text' wäre hier zunächst ein Widerspruch in sich). In der Textlinguistik werden nur solche (i. d. R. schriftliche) Äußerungen als Texte bezeichnet, die bestimmten Kriterien wie Kohärenz, Intentionalität, Abgeschlossenheit, Kohäsion etc. genügen. In bestimmten pragmatischen Konzeptionen werden Texte als Ergebnisse einer zerdehnten Sprechsituation bezeichnet; nicht ihre eventuelle Schriftlichkeit macht solche Äußerungen zu Texten, sondern ihre Isolierbarkeit. Überall dort, wo keine genaueren Bestimmungen intendiert sind, ist der neutralere Ausdruck *schriftliche Äußerung* vorzuziehen.

4. Aufbau des Handbuchs

Bei der Gliederung des Stoffes haben sich die Herausgeber vornehmlich am Kriterium des Sachbezugs orientiert, an unterscheidbaren Objektbereichen. So wird man kein kulturwissenschaftliches Kapitel finden, wohl aber ein auf Schriftkulturen und ein auf kulturelle Einrichtungen bezogenes; man findet ein sprachliches, aber kein sprachwissenschaftliches Kapitel. Nur so lassen sich die systematischen Bezüge fächerübergreifender Aspekte von *Schrift und Schriftlichkeit* in angemessener Weise verdeutlichen.

Diese Orientierung hat sowohl das Profil als auch die Platzierung der einzelnen Kapitel bestimmt. Globalen und allgemeinen Kennzeichnungen des Gegenstandes im Kapitel I folgt die Darstellung der Fragen, die sich auf die materiale Konstitution von Schriftzeichen im weitesten Sinne beziehen (Kapitel II). Daß die Kennzeichnung der Geschichte der Schrift in ihren wichtigsten Ausprägungen (Kapitel III) den übrigen, sachbezogenen

arrangierten Teilen voransteht, verdankt sich nicht zuletzt auch der Tatsache, daß die Geschichte der Schriften die Aufmerksamkeit seit langem auf sich gezogen hat und damit von allen Teilgegenständen des Handbuchs wohl am besten erforscht ist. In den Kapiteln IV und V werden dann wesentliche Aspekte der Schriftkultur in kulturell-arealem und gesellschaftlich-funktionalem Zusammenhang dargestellt. Ihnen folgend handelt Kapitel VI von den gesellschaftlichen, Kapitel VII von den psychologischen Aspekten. Kapitel VIII befaßt sich mit Fragen des Erwerbs der Schriftlichkeit und ihren unterrichtlichen Aspekten, Kapitel IX schließlich mit den sprachlichen Aspekten von Schrift und Schriftlichkeit. Diese wichtigsten Aspekte des Gegenstandes sind sozusagen von oben nach unten organisiert: beginnend bei der Kultur als dem globalsten Aspekt und ausmündend in die speziell sprachlichen Erscheinungen. In diese Reihe gehört in der Tendenz auch das X. Kapitel mit den Sonderschriften. In einem umfangreichen Register werden schließlich die fächerübergreifenden Bezüge auch auf der Mikroebene deutlich gemacht.

Im folgenden soll die Anordnung der Artikel in den einzelnen Kapiteln knapp erläutert werden.

4.1. Allgemeine Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

Im ersten Kapitel werden sachübergreifend Grundpositionen der wissenschaftlichen Bearbeitung des Gegenstandes *Schrift und Schriftlichkeit* dargestellt. Art. 1 *Mündlichkeit und Schriftlichkeit* kennzeichnet moderne Ansätze zur Klärung des Verhältnisses von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Unter Bezug auf die Unterscheidung einer medialen und einer konzeptionellen Dimension werden alte Fragen zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache, von Mündlichkeit und Schriftlichkeit relativiert und neue Perspektiven herausgearbeitet. Gegenstand von Art. 2 *Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation* sind alle Formen sprachlichen Handelns, in denen die Verständigung zwischen Kommunikationspartnern mit Hilfe von schriftlichen Mitteln angestrebt wird. Die schriftliche Form sprachlicher Kommunikation wird in ihren elementaren Strukturen beschrieben und in ihren sozialen Konsequenzen erörtert, insbesondere im Hinblick auf expansive Anwendungen. Grundfragen einer semiotischen Analyse von Schrift und schriftlicher Sprache, ihrer Beziehung zur gesprochenen Sprache und zu anderen Zeichen- und Notationssystemen werden in Art. 3 *Semiotische Aspekte der Schrift* behandelt.

In den weiteren Artikeln des Kapitels I wird die historische Perspektive eingenommen.

Die beiden grundlegenden Prozesse schriftlicher Sprachtätigkeit behandeln Art. 4 *Geschichte des Schreibens* und Art. 5 *Geschichte des Lesens*. Der Prozeß des Schreibens findet in einem schriftlichen Text seinen Abschluß, und der Prozeß des Lesens setzt immer einen Text voraus. Dabei haben schriftliche Texte im Laufe der Geschichte verschiedene Formen gefunden. Art. 6 *Geschichte des Buches* charakterisiert die Entwicklung schriftlicher Texte zum Buch und seiner Produktions-, Vertriebs- und Verwendungsweisen. Art. 7 *Geschichte der Reflexion über Schrift und Schriftlichkeit* schließlich trägt in einer Skizze der Forschungsgeschichte dazu bei, die vielfältigen expliziten und impliziten Voraussetzungen bei der wissenschaftlichen Behandlung des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufzuhellen.

4.2. Materiale und formale Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

Die Materialität von Schrift begründet ihren eigenständigen Charakter gegenüber der Lautsprache: Mündliche Äußerungen werden durch dafür entwickelte Organe in der auditiven Dimension produziert, sie erstrecken sich in der Zeit und sind flüchtig. Schriftliche Äußerungen werden mit Werkzeugen für die visuelle Dimension produziert, erstrecken sich im Raum und sind nicht flüchtig. Diese grundsätzlichen Eigenschaften

schriftlicher Äußerungen und Texte sind die Ursache für vielfältige strukturelle Unterschiede zwischen schriftlichen und mündlichen Äußerungen. Eine Übersicht über *Traditionelle Schreibmaterialien und -techniken* bietet Art. 8. Hier werden die wichtigsten Schreibwerkzeuge, Beschreibstoffe und Schreibtechniken des vortypographischen Zeitalters erläutert. Es folgt eine Kennzeichnung der neueren *Elektronischen Lese- und Schreibtechnologien* (Art. 9), bezogen auf den damit umgehenden einzelnen Leser und Schreiber.

Die Beständigkeit von schriftlichen Texten ermöglicht ihre dauernde Aufbewahrung; verbunden damit sind entsprechende Probleme der Wiederfindbarkeit von Information. Art. 10 *Archivierung von Schriftgut* kennzeichnet die traditionellen Verfahren, Art. 11 *Datenbanken* die neueren computergestützten Möglichkeiten und ihre Beziehungen zur Schriftlichkeit.

Aus der Organisation von Schrift im Raum resultieren u. a. auch spezielle Formaspekte schriftlicher Äußerungen. In Art. 12 *Die Buchstabenformen westlicher Alphabetschriften in ihrer historischen Entwicklung* wird die Genese der modernen latein-schriftlichen Antiqua von den semitisch-griechischen Ursprüngen her systematisch in paläographischer und kognitiver Perspektive rekonstruiert, wobei die wichtigsten Prototypen des abendländischen Bereichs wie Monumentalschrift, Unziale, karolingische Minuskel etc. detailliert behandelt werden. Die materialen Neuerungen und technischen Veränderungen durch den Buchdruck auch in bezug auf die äußere Gestalt der Schriftzeichen und ihrer Organisation auf der Seite und im Buch thematisiert Art. 13 *Typographie*. Im Gegensatz dazu liegt in Art. 14 *Kalligraphie* der Akzent auf den ästhetischen Möglichkeiten von Schrift, wie sie in verschiedenen Schrifttraditionen der Welt genutzt worden sind.

4.3. Schriftgeschichte

Die Geschichte der Schrift ist der wohl am besten erforschte Bereich des Gegenstands dieses Handbuchs. Gleichwohl sind die vielen Darstellungen zugrundeliegenden historischen und schriftsystematischen Theorien in den letzten Jahren zunehmend kritisch hinterfragt worden. Art. 15 *Theorie der Schriftgeschichte* diskutiert die Grundprobleme moderner Schriftgeschichtsschreibung im Zusammenhang mit Fragen nach dem Ursprung der Schrift, der Abgrenzung von anderen visuellen Zeichen, dem Bezug auf die Struktur der verschrifteten Sprache und den Prinzipien, die der Schriftentwicklung zugrundeliegen.

Die Frage nach dem Ursprung der Schrift wird im jeweiligen Einzelfall anders zu beantworten sein; in vielen Fällen bleibt die Antwort spekulativ. Im Falle der sumerischen Schrift aber, die *cum grano salis* als Ursprung aller abendländischen Schriften gelten kann, haben Forschungen der letzten 20 Jahre diese Entwicklung recht zuverlässig

rekonstruieren können; dies wird in Art. 16 *Vorläufer der Schrift* dargestellt. Art. 17 *Der alteuropäisch-altmediterrane Schriftenkreis* befaßt sich mit erst in den letzten Jahrzehnten zur Kenntnis genommenen Schriftzeichen möglicherweise noch älteren Datums.

Die folgenden Artikel betrachten die Entwicklung einzelner Schriften bzw. Schriftgruppen. Begonnen wird mit den beiden Schriftsystemen, die im Vorderen Orient zuerst entstanden sind und von dort aus in andere Gebiete ausgestrahlt haben: *Die sumerisch-akkadische Keilschrift* (Art. 18) und *Die ägyptische Hieroglyphenschrift und ihre Weiterentwicklungen* (Art. 19). Aus den mesopotamischen und ägyptischen Grundlagen entwickeln sich *Die nordwestsemitischen Schriften* (Art. 20). Diese frühen Silben- und Konsonantenschriften sind ihrerseits Ausgangspunkt für die Entwicklung von unterschiedlichen Schrifttypen geworden, u. a. *Die altsüdarabische, arabische, äthiopische und Die indische Schrift* (Art. 21—24). In Art. 25 *Die Entstehung und Verbreitung von*

Alphabetschriften werden konzentriert die historisch-systematischen Aspekte der Ausbreitung dieses nur einmal in der Schriftgeschichte erfundenen Schrifttyps behandelt.

In den folgenden Artikeln werden die beiden anderen großen Schriftentwicklungsbereiche der Erde dargestellt. Art. 26 behandelt *Die chinesische Schrift* in ihrer über 4000jährigen Geschichte in China, Art. 27 die *Weiterentwicklungen der chinesischen Schrift: Japan — Korea — Vietnam*. Die historischen Schriften Mittelamerikas gehören zu denjenigen, in denen ein eigenständiger Weg eingeschlagen wurde, der jedoch aufgrund äußerer Umstände nicht weiter verfolgt werden konnte. Gerade aufgrund der Eigenständigkeit ihrer Entwicklung sind *Mittelamerikanische Schriften* (Art. 28) von erheblichem komparatistischen Interesse, zumal in den letzten Jahren durch neue Funde und Entzifferungen der Zugang zu diesen Schriften leichter und ihr Verständnis klarer geworden ist.

Der Zugang zu Schriften, die heute nicht mehr verwendet werden, ist schwierig. Zeichen, deren Schriftcharakter man vermutet, die jedoch nicht 'lesbar' sind, übten seit jeher auf die Wissenschaft große Faszination aus. Art. 29 *Entzifferungen* kennzeichnet einige besonders interessante Etappen aus der Geschichte der Entzifferungen und die systematischen Fragestellungen, die sich daraus ergeben.

4.4. Schriftkulturen

Schriften und Schriftsysteme haben über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg zur Weitergabe und zur Erzeugung von Texten geführt; von diesen sind einige von fundamentaler Bedeutung für die Gruppen, in denen sie entstanden. Schrift hat damit zur Entstehung, Entfaltung, Kontinuität und Veränderung von Kultur in diesen Gruppen beigetragen. Zusammenfassend kann für diesen Aspekt der Ausdruck *Schriftkultur* verwendet werden. Der außerordentlich große Umfang der schriftlichen Traditionsbestände bis in unsere Zeit bedeutet für die Artikel dieses Kapitels, daß hier nicht so sehr einfache Traditionsübersichten angestrebt werden; vielmehr wird versucht, die z. T. recht gut bekannten und erschlossenen Fakten auf die Auswirkung und den Stellenwert der Schriftlichkeit in der jeweiligen Kultur hin zu befragen. Im Vordergrund stehen dabei zwei Fragen: Welche spezifischen Textarten haben sich als charakteristisch für die jeweilige Schriftkultur herausgebildet? Welche spezifischen Traditionsbedürfnisse und innovatorischen Prozesse sind in der jeweiligen Schriftkultur zu erkennen?

Voran stehen zwei allgemeinere Beiträge. Art. 30 *Mündliche und schriftliche Kulturen* analysiert und relativiert die in den letzten Jahren vorgebrachten Thesen zum Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Kulturen. Als eine Art Gegenpol bemüht sich Art. 31 *Die Schwelle der Literalität* um eine Klärung der Frage, welche Kriterien bestimmen, ab wann von einer Schriftkultur gesprochen werden kann.

Es werden dann zunächst nach geographischen Kriterien angeordnete wichtige Schriftkulturen behandelt: *Der Kulturkreis der chinesischen Schriftzeichen (hànzi)* (Art. 32), *Der indische Schriftenkreis* (Art. 33), anschließend die historischen Schriftkulturen im Vorderen Orient und in Ägypten (Art. 34—36): *Die ägyptische Schriftkultur*, *Die Keilschriftkulturen im Vorderen Orient* und *Die nordwestsemitischen Schriftkulturen*. Es folgen *Die griechische* (Art. 37) und *Die lateinische Schriftkultur der Antike* (Art. 38) sowie *Die arabische Schriftkultur* (Art. 39).

Drei Entwicklungsaspekte der westlichen Schriftkultur werden in den folgenden Artikeln thematisiert. Art. 40 *Das Mittelalter in Europa: Lateinische Schriftkultur* unterstreicht den häufig vernachlässigten Umstand, daß die Schriftkultur des europäischen Mittelalters praktisch ausschließlich lateinisch ist, und bespricht ihre wesentlichsten Ausprägungen. Dennoch *bedarf Die Entstehung volkssprachlicher Schriftkultur in Westeuropa* (Art. 41) einer ebenso umfassenden Darstellung, weil sich aus diesen Anfängen die modernen westlichen Schriftkulturen entwickeln. Eine wesentliche Zäsur, wenn auch

nicht ohne Voraussetzungen, stellt schließlich *Der Buchdruck und seine Folgen* (Art. 42) dar, durch den sich im Laufe der Zeit ganz andere, moderne Formen der Schriftkultur entwickeln. Da diese modernen Formen in verschiedenen Artikeln insbesondere der beiden folgenden Kapitel vielfach thematisiert werden, wird das Kapitel mit dem Beitrag *Perspektiven der Schriftkultur* (Art. 43) abgeschlossen.

4.5. Funktionale Aspekte der Schriftkultur

Schrift und Schriftlichkeit haben in einzelnen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens unterschiedlichen Stellenwert. Ihre verschiedenen Funktionen entfalten sich in einem beständigen Wechselverhältnis zur Mündlichkeit. Es kann konkurrierend-problematisch, aber auch parallel-komplementär sein; dies wiederum mag unterschiedlich in einzelnen Bereichen sein.

Gegenstand des Kapitels sind alle gesellschaftlichen Bereiche, die von Schrift und Schriftlichkeit tangiert werden. Voran steht Art. 44 *Schriftlichkeit und Sprache*. Einflüsse auf die Sprache auf den verschiedenen Ebenen (Konzeption, Diskurs, Varietäten, Normierung) werden ebenso diskutiert wie Interaktionen mit der Mündlichkeit in umgekehrter Richtung. In den Artikeln 45—50 zu *Schriftlichkeit und Religion, Recht, Handel, Technik, Industrialisierung und Erziehung* werden diejenigen Bereiche besprochen, in denen die Ausprägung einer Schriftkultur von spezieller Bedeutung war und ist. (Der vorgesehene Beitrag zur Rolle von Schriftlichkeit in Verwaltung und Politik kam leider nicht zustande.) Es folgen vier Beiträge (Art. 51—54) zur Rolle von Schriftlichkeit in kulturellen Wissensdomänen: *Schriftlichkeit und Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Philologie*. — Gegenstand des dieses Kapitels abschließenden Art. 55 *Sekundäre Funktion der Schrift* schließlich sind Beispiele für die Verwendung von Schrift in Zusammenhängen, in denen sie nicht (direkt) sprachbezogen verwendet wird wie in der Schriftmagie, in Anagrammen und Schriftbildern.

4.6. Gesellschaftliche Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

Gesellschaftliche Fragen von Schrift und Schriftlichkeit betreffen u. a. die gesellschaftlich zugängliche Verschriftung und Normierung der Sprache, den Grad der Verfügung über die geschriebene Sprachform, die Literalisierung von Gesellschaften und ihre Entwicklung.

In den Artikeln 56—61 wird der Zusammenhang der Verschriftung von Sprachen mit sozialen und politischen Zielsetzungen dargestellt. In Art. 56 *Orthographie als Normierung des Schriftsystems* wird die Bedeutung einer Norm der Schreibung in einer altverschrifteten Sprache diskutiert. Die folgenden Beiträge befassen sich dagegen mit der Verschriftung einer Sprache entweder durch Übernahme/Übertragung einer vorgefundenen Schrift für eine andere Sprache (Art. 57 *Erstverschriftung durch fremde Systeme*) oder durch Eigenentwicklung (Art. 58 *Autochthone Erstverschriftung*). *Orthographieentwicklung und Orthographieform* mit Schwerpunkt auf den deutschen Verhältnissen thematisiert Art. 59. Als Kontrast zu diesen an einem einsprachigen Modell orientierten Überlegungen werden in Art. 60 *Schriftlichkeit und Diglossie* und Art. 61 *Schriften im Kontakt* die in den Gesellschaften der Welt viel häufiger zu beobachtenden Phänomene des Auseinanderfallens von geschriebener und gesprochener Sprachform und der gesellschaftlichen Mehrschriftigkeit dargestellt.

Jeder nicht behinderte Mensch kann sprechen, aber nicht alle Menschen können lesen und schreiben. Art. 62 *Demographie der Literalität* diskutiert das Problem, wie Literalität 'gemessen' werden kann, und gibt eine Reihe von Daten über den Anteil an Analphabeten in verschiedenen Teilen der Welt. Die folgenden Art. 63—73 befassen sich mit Problemen der Massenalphabetisierung in neuerer Zeit. Nach dem systematische Probleme aufreißenden Art. 63 *Alphabetisierung in der „Dritten Welt“* wird auf die

Tätigkeit zweier auf dem Gebiet der Massenalphabetisierung besonders wichtiger Organisationen eingegangen: *Die Alphabetisierungsarbeit der UNESCO* (Art. 64) und die *Muttersprachliche Alphabetisierung: Die Arbeit des Summer Institute of Linguistics (S. I. L.)* (Art. 65). Konkretisiert wird dies durch einige Fallstudien: *Die sowjetischen Erfahrungen und Modelle der Alphabetisierung* (Art. 66), *Alphabetisierung und Literalität in Äthiopien* (Art. 67), *Alphabetisierung in Mittel- und Südamerika und der Karibik* (Art. 68), *Die chinesischen Erfahrungen und Modelle der Alphabetisierung* (Art. 69), sowie *Die Entwicklung von Literalität und Alphabetisierung in Ostasien am Beispiel der nicht chinesisch sprechenden Völker Chinas* (Art. 70). (Die außerdem vorgesehenen Beiträge zum frankophonen Afrika und zum Suaheli kamen leider nicht zustande.) Es folgen zwei historisch orientierte Beiträge zur *Entwicklung von Literalität und Alphabetisierung in Deutschland* (Art. 71) und in *England und Nordamerika* (Art. 72). Abgeschlossen wird der Problemkomplex durch Art. 73 *Literalität und Analphabetismus in modernen Industrieländern*.

Zu den gesellschaftlichen Aspekten von Schrift und Schriftlichkeit gehören auch *Das System der Zensur und seine Auswirkungen auf die Literalität* und Probleme des *Copyright* (Art. 75), die in den letzten beiden Artikeln des ersten Bandes thematisiert werden.

4.7. Psychologische Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

Während in den vorangehenden Kapiteln Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit vorwiegend im überindividuellen und gesellschaftlichen Bezug thematisiert wurden, werden nun Fragen aufgegriffen, die den Gebrauch von Schriftlichkeit durch das Individuum betreffen. Art. 76 *Schriftlichkeit und psychologische Strukturen* stellt in ähnlicher Weise wie die Artikel des Kapitels V dar, welche Einflüsse das Verfügen über Schriftlichkeit auf die psychische Organisation hat — auf kognitive und emotionale Prozesse, auf Lernfähigkeit und Vergessensvorgänge. Art. 77 *Produktion und Perzeption mündlicher und schriftlicher Äußerungen* stellt grundsätzliche Eigenarten mündlicher und schriftlicher Sprachverarbeitung durch das Individuum gegenüber und arbeitet anhand rezenter Modelle Unterschiede heraus.

Die nächsten Artikel befassen sich mit dem Leseprozeß. Zunächst wird ein *Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung*, die als eines der ältesten Arbeitsgebiete der experimentellen Psychologie gelten kann, gegeben (Art. 78). Die wichtigsten Forschungsmethoden dieses Gebiets kennzeichnet Art. 79 *Methoden der psychologischen Leseforschung*. Eine spezielle Methode ist aufgrund der neueren Fortschritte ausgegliedert, nämlich die Analyse der Augenbewegungen; Art. 80 *Das Blickverhalten beim Lesen* bietet auch eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde mit dieser Technik. Der folgende Art. 81 *Buchstaben- und Worterkennung* gilt dem Herzstück der experimentellen Leseforschung in den letzten 100 Jahren; im Mittelpunkt stehen Fragen nach der Größe der Wahrnehmungseinheiten, dem Ausmaß phonologischen Rekodierens und der Rolle lexikalischer Strukturen. Art. 82 *Lesen als Textverarbeitung* befaßt sich dann mit der Verarbeitung von Texten; neuere Forschungen zum flüssigen Lesen und zur Textverarbeitung werden referiert.

Weit weniger als das Lesen ist das Schreiben Gegenstand psychologischer Forschung gewesen. Art. 83 *Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Schreibforschung* gibt einen fundierten Überblick über die ältere Forschung. In Art. 84 *Methoden der Textproduktionsforschung* werden die neueren Forschungsmethoden systematisch referiert. Daran anschließend werden die wichtigsten neueren Modelle des Schreibprozesses dargestellt; Art. 86 *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß* ist dem Schreibprozeß in seiner ganzen Komplexität vom Planen bzw. Konzipieren über den sprachlichen Umsetzungsvorgang bis hin zum Redigieren und der Interaktion der verschiedenen Einzelprozesse gewidmet.

Ausgliedert sind hier die exekutiv-motorischen Aspekte des Schreibvorgangs. Art. 86 *Schreiben mit der Hand* behandelt die Handschrift einschließlich der physiologischen Grundlagen und pathologischer Ausfälle. Der Rückschluß von der Handschrift auf den Urheber für gerichtliche Zwecke wird in Art. 87 *Forensische Handschriftuntersuchung* thematisiert, der Rückschluß auf persönliche Eigenschaften in Art. 88 *Graphologie*. Aufgrund der relativ spärlichen Literaturlage werden in Art. 89 das *Maschineschreiben und seine forensische Analyse* gemeinsam behandelt. Art. 90 *Schreiben mit Computer* schließlich kennzeichnet grundsätzliche psychologische Aspekte des Schreibprozesses mit diesem neuen Medium.

Einen eigenen Problembereich des Schreibens bildet die Rechtschreibung, die später in Kapitel VIII nochmals im Bezug auf Erwerbsprobleme thematisiert wird. Art. 91 *Psychologische Aspekte des Rechtschreibens* behandelt die Rolle der Orthographie beim Schreiben des Erwachsenen mit einem besonderen Blick auf pathologische Erscheinungen.

Die Artikel 76—91 stützen sich, teilweise durch die Forschungssituation bedingt, auf Befunde zu Einzelsprachen — in erster Linie zum Englischen, zum Teil auf Befunde zum Deutschen oder zu anderen Sprachen. In den beiden folgenden Artikeln wird diese Forschungslage grundsätzlich problematisiert. Art. 92 *Der Einfluß eines alphabetischen Schriftsystems auf den Leseprozeß* und Art. 93 *Crosslinguistische Analysen basaler Aspekte des Leseprozesses mit besonderer Berücksichtigung nicht-alphabetischer Systeme* diskutieren unterschiedliche Modellierungen anhand experimenteller Befunde. Von ähnlichem Interesse für die neuere psychologische Schriftlichkeitsforschung ist die Analyse von Störungen der schriftlichen Sprachverarbeitung. Art. 94 *Störungen der schriftlichen Sprachtätigkeit* behandelt nicht nur den Zusammenhang solcher Störungen mit anderen Sprachstörungen, sondern auch ihre Analyse im Hinblick auf neuropsychologische Modellierungen des mentalen Lexikons und der Sprachverarbeitungsprozesse.

4.8. Der Erwerb von Schriftlichkeit

Im achten Kapitel werden verschiedene Aspekte zusammengefaßt, die allesamt etwas mit dem Erwerb der Schriftlichkeit zu tun haben, die aber traditionell in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen behandelt worden sind. Entwicklungspsychologische Prozesse, sprachliche Lernprozesse sowie methodische und didaktische Überlegungen zur Vermittlung, schließlich gestörte Erwerbsprozesse — sie werden hier in einen Zusammenhang gestellt

Es besteht kein Zweifel, daß der Erwerb der basalen (laut)sprachlichen Fähigkeiten in der frühen Kindheit weitgehend spontan verläuft, der Erwerb der Schriftlichkeit dagegen in der Regel durch didaktische Zielvorstellungen und methodische Anleitung gesteuert wird. Dennoch wäre es falsch anzunehmen, daß in der Schule die Phase ungesteuerter Lernprozesse einfach durch eine Phase gesteuerter Lernprozesse abgelöst würde. Tatsächlich werden die Lernprozesse in der Schule stets durch außerschulische individuelle Lernprozesse begleitet. Aus diesem Grunde ist es notwendig, sowohl die individuell-psychischen Aspekte des Erwerbs von Schriftlichkeit von den didaktisch-methodischen zu unterscheiden als auch ihren Zusammenhang zu sehen. Die das Kapitel einleitenden Art. 95 *Aspekte des Erwerbs von Schriftlichkeit und seine Reflexion* und Art. 96 *Bedingungen der Aneignung und Vermittlung von Lesen und Schreiben* diskutieren solche grundsätzlichen Fragen.

Die Artikel 97—102 behandeln die psychischen Aspekte des Erwerbs der Schriftlichkeit von den Anfängen bis zur komplexen Entfaltung. *Frühes Lesen und Schreiben* wird in Art. 97 besprochen. Die drei folgenden Artikel behandeln die psychischen Prozesse beim Erwerb der Schriftlichkeit, die mit den methodisch und didaktisch gesteuerten Prozessen in der Schule interagieren: Art. 98 *Der Erwerb der basalen Lese- und Schreib-*

fertigkeiten, Art. 99 *Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens* und Art. 100 *Die Entfaltung der Fähigkeit des Schreibens*. In Art. 101 *Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit* wird die lange Zeit vernachlässigte, heute aber eher normale Situation besprochen, daß der Erwerb der Lautsprache und der schriftlichen Sprache sich in unterschiedlichen Sprachen vollziehen. Schließlich werden in Art. 102 *Schrift als Mittel zum Verbalspracherwerb bei Gehörlosigkeit und einigen Fällen schwerer Spracherwerbsstörungen* Fälle besprochen, in denen der Primärspracherwerb in der schriftlichen Modalität erfolgt bzw. durch sie gefördert wird.

In den folgenden Artikeln werden die didaktisch-methodischen Aspekte des Schriftlichkeitserwerbs entfaltet. Während im Rahmen didaktischer Reflexion ein Sachverhalt als Gegenstand des Unterrichts konstituiert und legitimiert wird, ist es das Ziel methodischer Überlegungen, sach- und schülerangemessene Wege der Vermittlung zu entwickeln. Zunächst wird in sechs Artikeln ein systematischer Aufbau des Gegenstandes gegeben. Zuerst geht es um *Aspekte und Probleme des Leseunterrichts*, also *Erstlesen* (Art. 103), *Weiterführendes Lesen* (Art. 104) und *Literaturunterricht* (Art. 105), dann um *Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts*, also um *Erstschreiben* (Art. 106), *Rechtschreiben* (Art. 107) und um *Aufsatzunterricht* (Art. 108). Je nach historisch-gesellschaftlichem Kontext, schulischer Tradition, Sprache und Schriftsystem werden sich die konstituierenden Faktoren unterschiedlich darstellen. Nach zwei historisch orientierenden Artikeln zu *Geschichte der Didaktik und Methodik des Leseunterrichts und der Lektüre* (Art. 109) bzw. *des Schreib- und Aufsatzunterrichts* (Art. 110) werden drei Beispiele aus anderen soziokulturellen Situationen gegeben (Art. 111—113): *Lese- und Schreibunterricht in englischsprachigen Ländern, im arabischen Sprachraum und in Ostasien*. — Gegenstand von Art. 114 ist *Der außerschulische Erwerb der Schriftlichkeit*. Hier geht es auch um Schreibwerkstätten, Autorenseminare, Lesezirkel, Lesegesellschaften und Literaturzirkel.

Schwierigkeiten und Störungen im Erwerbsprozeß fallen häufig erst im Laufe der Schulzeit auf. Die Ursache können sowohl individuelle Lernvoraussetzungen und Verarbeitungsweisen als auch didaktische Entscheidungen und methodische Maßnahmen sein. Art. 115 *Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit* enthält einen Überblick über die wichtigsten entwicklungspsychologischen, pädagogischen und psycholinguistischen Theorien. Das Kapitel wird abgeschlossen durch einen Beitrag zu *Schriftspracherbsstörungen und Lernbehinderungen* (Art. 116). Diese Störungen werden gesondert dargestellt, da sie eine völlig andersgeartete Ätiologie und Symptomatik aufweisen und andere Therapien erfordern.

4.9. Sprachliche Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

Nach den sozialen und den psychologischen Aspekten von Schrift und Schriftlichkeit werden im Kapitel IX die sprachlichen Aspekte behandelt. Es handelt sich um Probleme, die das Schriftsystem (Art. 117—128), Besonderheiten schriftlicher Sprache und ihres Gebrauchs (Art. 129—135) und textuelle Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit betreffen (Art. 136—139).

Das Verhältnis von *Sprachsystem und Schriftsystem* wird grundsätzlich in Art. 117 erörtert. Es wird diskutiert, ob der Bezug des Schriftsystems auf die sog. Schreibprinzipien aufrechterhalten werden kann oder ob es nicht eher gerechtfertigt ist, die Schriftsystemanalyse autonom vorzunehmen. In diesen Zusammenhang gehören auch grundsätzliche Fragen der Orthographie. In Art. 118 wird das Konzept der *Schrifttypologie* systematisch und an einzelnen Beispielen expliziert. Die Frage, in welcher Weise *Sprachwandel und Schriftlichkeit* zusammenhängen, wird in Art. 119 behandelt. Die selten näher begründete These, daß Schriftlichkeit immer konservierenden Einfluß hat, wird dabei ebenso untersucht wie die Frage, welche Konsequenzen voneinander unabhängige

Veränderungen der mündlichen und schriftlichen Sprache auf das Sprachsystem insgesamt haben.

Gegenstand der folgenden Artikel sind eine Reihe derzeit im Gebrauch befindlicher Schriftsysteme mit ihrem Bezug zu anderen Teilen des Sprachsystems (Phonologie, Morphologie, Syntax etc.). Die Auswahl der behandelten Systeme folgt der Zielsetzung, besonders deutliche Vertreter bestimmter Schrifttypen mit großer Verbreitung darzustellen. Als logographisches System wird *Das chinesische* (Art. 120), als wort-silbisches System *Das japanische Schriftsystem* (Art. 121) vorgestellt. Von den drei Haupttypen alphabetischer Systeme wird das indische *Devanagari-Schriftsystem* (Art. 122) als Vertreter der Silbenalphabeten erläutert, *Das arabische Schriftsystem* (Art. 123) als Beispiel eines Konsonantenalphabets. Das Spannungsfeld phonologisch flacher und tiefer alphabetischer Systeme im engeren Sinne wird umrissen durch Beschreibungen der verbreitetsten Systeme. *Das spanische Schriftsystem* (Art. 124), das als sehr flach angesehen werden kann, und das *englische* (Art. 125) als ein stark morphologisiertes System kennzeichnen dabei Extremfälle, zwischen denen das *französische* (Art. 126) und *Das deutsche Schriftsystem* (Art. 127) anzusiedeln sind. (Vorgesehene Artikel zum russischen Schriftsystem und zur schriftlichen Sprache im Russischen kamen leider nicht zustande.) Alle diese Systeme sind jedoch auch in anderer Hinsicht unterschiedlich, z. B. in bezug auf Groß- und Kleinschreibung, die Schreibung fremder Wörter etc. Bislang wenig thematisiert sind Probleme der *Interpunktion*, die in Art. 128 mit Schwergewicht auf dem Deutschen behandelt werden.

Der zweite Teil des Kapitels ist der Sprache gewidmet, die in schriftlichen Texten gebraucht wird, der sog. schriftlichen Sprache. Die hier behandelten Ausdrucksformen sind zwar nur selten ausschließlich auf schriftliche Texte beschränkt, doch zeichnen sie sich dadurch aus, daß sie sich für den Gebrauch in schriftlichen Texten besonders anbieten und deshalb dort auch besonders häufig verwendet werden. Besonderheiten des schriftlichen Sprachgebrauchs finden sich in der Morphologie, der Lexik, der Syntax und der Semantik. Unter Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Gegebenheiten werden in den Artikeln 129—134 *Die schriftliche Sprache im Chinesischen, Japanischen, Arabischen, Französischen, Englischen und im Deutschen* beschrieben. Ein spezifisches Merkmal schriftlicher Sprache ist das Auftreten von *Abkürzungen*. Art. 135 behandelt verschiedene Typen von Abkürzungskonventionen in einigen westeuropäischen Sprachen und ihre historische Entwicklung.

Den textuellen Aspekten von Schriftlichkeit ist der dritte Teil des Kapitels IX gewidmet. Fragt man nach den Bedingungen der Möglichkeit schriftlicher Texte, so sind konstitutive Eigenschaften ihrer Organisiertheit und deren Folgen wie Linearität, Diskretheit der Zeichen, aber auch Intertextualität u. a. m. darzustellen (Art. 136 *Die Konstitution schriftlicher Texte*). Fragt man nach der *Produktion* (Art. 137) und *Rezeption sprachlicher Texte* (Art. 138), so wird die Aufmerksamkeit auf die von der Schriftlichkeit des Textes determinierten Prozesse und Aktivitäten gelenkt, die bei der Formulierung und Gestaltung schriftlicher Texte sowie ihrer Lektüre und Interpretation beteiligt sind. Fragt man nach der Geformtheit schriftlicher Texte, so sind Textmuster oder Textsorten anzuführen, insofern sie schriftlich gebraucht werden; sei es, daß ihre Verwendung ausschließlich schriftlich erfolgt wie das etwa beim Brief, beim Telegramm oder bei der wissenschaftlichen Abhandlung der Fall ist, sei es, daß sie sowohl schriftlich als auch mündlich gebraucht werden wie etwa die Erzählung. (Der hier vorgesehene Artikel zu den Formen schriftlicher Texte kam leider nicht zustande.)

Der Begriff des Stils wird vornehmlich auf schriftliche Texte, aber nie klar auf diese allein bezogen. So werden in Stilistiken nicht nur Aspekte schriftlicher Texte behandelt, sondern auch Fragen des mündlichen Sprachgebrauchs und der Kommunikation. Weil aber die Stilistik seit jeher in einem engen Zusammenhang zum Schreiben und zur Schriftlichkeit gesehen worden ist, wird sie in einem eigenen Artikel behandelt (Art. 139 *Stilistik als Theorie des schriftlichen Sprachgebrauchs*).

4.10. Sonderschriften

Durchaus heterogen ist der Gegenstand des letzten Kapitels, das sich sowohl mit von Schrift abgeleiteten schriftartigen Zeichensystemen wie Stenographien oder Geheimschriften befaßt wie auch mit Übertragungen in andere Medien sowie dem modernen Schrift„ersatz“ durch Piktogramme.

Systematisch vergleicht Art. 140 *Schrift und Notation* zwei Konzeptionen, Schrift von anderen Notationssystemen abzugrenzen. Den in fast allen Schriften beobachtbaren Sachverhalt der Verwendung von Schriftzeichen für mathematische und für Ordnungszwecke stellt Art. 141 *Schrift als Zahlen- und Ordnungssystem* in historisch-systematischem Aufriß dar. Ein anderes, nicht als Schrift zu bezeichnendes Notationssystem ist die *Phonetische Transkription*, die in Art. 142 behandelt wird.

Durchweg systematisch anders gelagert sind die Gegenstände der folgenden Artikel, in denen es um die Umsetzung von Schriftzeichenfolgen in andere Zeichenfolgen geht. Art. 143 behandelt die Techniken der *Transliteration*, d. h. der Umsetzung von Schriftzeichen einer Schrift in Schriftzeichen einer anderen. Art. 144 *Stenographie* stellt deren Grundprinzipien und die wichtigsten Systeme dar. Die Verwendung schriftlicher Zeichen als Mittel geheimer bzw. verschlüsselter Kommunikation ist Gegenstand von Art. 145 *Geheimschriften*. Hier werden Techniken, Geschichte und Medien von Geheimschriften erläutert. Die folgenden Artikel behandeln weitere Transformationen, nämlich die *Blindenschrift* Braille (Art. 146), d. h. die Überführung der Schriftzeichen aus der visuellen in die haptische Dimension, *Fingeralphabete* (Art. 147), d. h. die Überführung der dauerhaften Schriftzeichen in die flüchtige Bewegung zur Verständigung bei Gehörlosigkeit, sowie die *Technische Kodierung* (Art. 148), d. h. die Kodierung von Schriftzeichen für den Gebrauch im Computer.

Im letzten Artikel des Handbuchs schließlich wird auf *Moderne Piktographie*, diese neue Form visueller Information, eingegangen und gefragt, inwieweit es sich hierbei um Schriftersatz handelt (Art. 149).

5. Zur Einrichtung der Artikel

Die Grundsätze, nach denen die einzelnen Artikel eingerichtet sind, unterscheiden sich kaum von denen anderer Handbücher der Reihe. Jeder Artikel soll für sich allein verständlich sein und darum alle Informationen enthalten, die notwendig sind, um das jeweilige Phänomen zu erkennen und die bereits vorliegenden, aber auch weitere mögliche Problemlösungen verständlich werden zu lassen. Überschneidungen zwischen einzelnen Artikeln werden daher in Kauf genommen; Berührungspunkte werden durch von den Herausgebern eingefügte Querverweise angezeigt. Die Literaturangaben berücksichtigen vornehmlich die neueren Arbeiten; von den älteren werden nur die wichtigsten angeführt. Bibliographische Vollständigkeit wird also nicht angestrebt.

Es gibt jedoch einige Besonderheiten des Handbuchs, die sich primär aus der schon in Zf. 2 genannten Perspektive der Interdisziplinarität ergeben. Ein großer Teil der Beiträge ist nicht der Zunft der Sprach- und Kommunikationswissenschaftler zuzurechnen, sondern wirkt in ganz anderen Arbeitszusammenhängen. Das sich daraus ergebende Problem höchst unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Terminologien war (zum gegenwärtigen Zeitpunkt) nicht durch eine Vorgabe zu lösen (s. o. Zf. 3). Deshalb war es auch nicht zu vermeiden, daß in den einzelnen Kapiteln jeweils eigene Begrifflichkeiten und Terminologien verwendet werden; teilweise bestehen solche Unterschiede sogar zwischen zwei Nachbarartikeln eines Kapitels. Soweit es möglich war, haben die Herausgeber deshalb darauf geachtet, daß Begriffe, die in unterschiedlichen Disziplinen

Verschiedenes bedeuten, jeweils quasi definitiv eingeführt werden, sofern sich die intendierte Lesart nicht von selbst ergibt; im übrigen wird auf Zf. 3 oben verwiesen.

Der Versuch echter Interdisziplinarität strahlt aber auch auf die theoretischen Ansätze aus, und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen kann es nicht ausbleiben, daß in zwei Beiträgen sich gegenseitig mehr oder weniger ausschließende Theorien vertreten werden. Das gilt beispielsweise für die Position der Dependenz der Schrift von der Lautsprache auf der einen Seite gegenüber der Autonomieposition auf der anderen. Dies entspricht dem Stand der Forschung und dem Problem des bislang fehlenden interdisziplinären Austauschs. Die Herausgeber haben sich bemüht, in Bereichen, wo dies absehbar war, möglichst jeweils alle in der Forschung vertretenen Positionen durch einen Artikel zu besetzen.

Vielleicht noch gravierender ist die lückenhafte Kenntnis jeweils fachexterner Grundlagen. In vielen Beiträgen der Kapitel VII und VIII etwa sind die den psychologischen, entwicklungspsychologischen und pädagogischen Ausführungen zugrundegelegten linguistischen Konzepte sehr oft nur als naiv zu bezeichnen. Auch dies entspricht dem Stand der Forschung. In eklatanten Fällen haben die Herausgeber Autoren auf solche Punkte aufmerksam gemacht, nicht immer war die Reaktion wirklich zufriedenstellend. Es kann aber auch nicht erwartet werden, daß ein gewünschtes Ergebnis des Handbuchs, nämlich die Intensivierung interdisziplinären Austauschs, schon im Handbuch selbst vollständig realisiert ist.

Weil den Herausgebern diese Problematik bewußt war, ist besonderes Augenmerk auf das Register gelegt worden. Die Verweisteknik ist an Ort und Stelle erläutert. Es empfiehlt sich, gerade in Fällen abweichender Theorie- und Begriffsbildung dieses Instrument intensiv zu nutzen.

6. Danksagungen

Wenn der erste Band dieses Handbuchs erscheint, wird es die Herausgeber mehr als 10 Jahre beschäftigt haben. Nach fünfjähriger Arbeit ist die Konzeption des Handbuchs 1988 veröffentlicht vorgestellt worden, worauf uns zahlreiche Anregungen und Hinweise erreichten, die zu Verbesserungen und Ergänzungen bis hin zur Einrichtung weiterer Artikel geführt haben. Die ersten Einladungen an Autoren wurden Anfang 1990 verschickt; auch von ihnen kamen Vorschläge. Geplant und betreut wurde das Werk von einer Gruppe von Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen, der *Studien-
gruppe Geschriebene Sprache*. Die Gruppe hat sich 1981 konstituiert und tagt seitdem zweimal jährlich in Bad Homburg in der Werner Reimers Stiftung. Die Stiftung hat die Arbeit der Gruppe insgesamt und die Arbeit am Handbuch speziell durch all die Jahre hindurch engagiert gefördert. Der erste Dank der Herausgeber gilt deshalb den Mitarbeitern der Stiftung und ihrem wissenschaftlichen Beirat — ohne sie wäre das Werk nicht zustande gekommen.

An der Idee zu diesem Handbuch, seiner formalen und inhaltlichen Ausgestaltung sowie der Betreuung einzelner Artikel und ganzer Kapitel haben alle Mitglieder der Studiengruppe mitgewirkt: Jürgen Baurmann (Wuppertal), Florian Coulmas (Tokyo), Konrad Ehlich (München), Peter Eisenberg (Potsdam), Heinz W. Giese (Ludwigsburg), Helmut Glück (Bamberg), Hartmut Günther (Innsbruck), Klaus B. Günther (Hamburg), Ulrich Knoop (Marburg), Otto Ludwig (Hannover), Bernd Pompino-Marschall (Berlin), Eckart Scheerer (Oldenburg) und Rüdiger Weingarten (Bielefeld) sowie auch Peter Rück (Marburg) und Claus Wallesch (Freiburg), die inzwischen ausgeschieden sind. Die beiden Hauptherausgeber danken ihren Kollegen; ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, auf dem so weiten, heterogenen, unstrukturierten interdisziplinären Feld *Schrift und Schriftlichkeit* ein Handbuch entstehen zu lassen.

Zu danken haben wir alle, Hauptherausgeber wie Mitherausgeber, den vielen Autorinnen und Autoren der einzelnen Artikel für ihre Bereitschaft, auf diesem dornigen Feld überhaupt einen Artikel zu übernehmen, für die Mühe, die sie sich bei den Artikeln gemacht haben, und für ihren Langmut, unsere Bedenken, Einwände und Änderungsvorschläge anzuhören und dort, wo sie es vermochten, diese in ihr Manuskript einzuarbeiten. Besonders zu danken haben wir denjenigen Autorinnen und Autoren, die im letzten Moment kurzfristig für andere eingesprungen sind, und den zahlreichen Kollegen, die uns bei der Suche nach solchen *last minute* Autoren behilflich waren.

Wir danken den Herausgebern der Handbuchreihe, den Kollegen Hugo Steger und Herbert Ernst Wiegand, für ihre Unvoreingenommenheit gegenüber dem Plan, in dieser Reihe ein Handbuch zu einem noch nicht endgültig etablierten Forschungsgebiet herauszugeben, und für ihre stets fürsorgliche Begleitung der Arbeit, sowie dem Verlag de Gruyter und seinen Mitarbeiterinnen, vor allem Christiane Bowinkelmann, Christiane Graefe, Angelika Hermann, Heike Plank, Susanne Rade, Dr. Brigitte Schöning, sowie Professor Dr. Heinz Wenzel, für die sorgfältige Vorbereitung und Durchführung des Druckes.

Schließlich danken wir Frau Dr. Jutta Becher für ihren Einsatz bei der mühseligen Arbeit, die Struktur dieses so heterogen wirkenden Feldes in den beiden umfangreichen Registern deutlich werden zu lassen.

Hartmut Günther, Innsbruck (Österreich)
Otto Ludwig, Hannover (Deutschland)

103. Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Erstlesen

1. Lesenlernen – ein Langzeitlernprozeß
2. Die Grundaufgaben beim elementaren Lesenlernen
3. Leseunterricht – ein komplexes Handlungs- und Lernfeld
4. Zur Methode des Lesenlernens
5. Prinzipien der Unterrichtsgestaltung
6. Literatur

1. Lesenlernen – ein Langzeitlernprozeß

Der Erwerb der Schriftsprache muß als Langzeitlernprozeß begriffen werden, der als latenter Prozeß lange vor Schuleintritt beginnt, in der Schule als sog. manifester Prozeß weitergeführt wird und weit über die Schulzeit hinaus noch vervollkommen werden kann. Kein geringerer als Goethe hat ihn als einen quasi lebenslangen Prozeß angesehen, wenn er am 25. 1. 1830 zu Eckermann sagt: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe kostet, um lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziel wäre.“ Der Beginn des latenten Lesenlernens in der vorschulischen Zeit hat zur Konsequenz, daß Kinder immer bereits mit irgendwelchen „Lesekenntnissen“ in die Schule kommen. Diese Lesekenntnisse weisen eine große Streuung auf: Sie reichen vom perfekten Lesenkönnen über rudimentäre Buchstabenkenntnisse bis hin zu minimalen Voraussetzungen zum Lesenlernen (Meiers & Herbert 1978).

Die Frage, in welcher Weise Kinder sich in der vorschulischen Zeit mit Schrift befassen und in welchem Umfang sie als Leser zur Schule kommen, ist bereits öfter erörtert und untersucht worden (Notz 1968; Sauer 1970; Herff 1973; Schmalohr 1973; Erler 1972); in jüngster Zeit hat sich Elisabeth Neuhaus-Siemon erneut sehr intensiv damit befaßt (1989 a, 1991, 1993). Ihre auf einer breiten Population beruhenden Erhebungen aus den Jahren 1984–87 machen deutlich, aus welchen Ansätzen heraus Kinder das vorschulische Lesenlernen bewältigt haben. Die am häufigsten, aber mit unterschiedlicher Gewichtung, anzutreffenden Ausgangspunkte sind Eigeninitiative, Imitation und Instruktion (Neuhaus-Siemon 1991, 298). Für die Gestaltung des Leseunterrichts im ersten Schuljahr ergeben sich aus diesen Befunden eine Reihe von Konsequenzen:

(1) Die Weiterentwicklung der Didaktik des Schriftspracherwerbs muß die Vorlaufphase des Lesenlernens stärker als bisher berücksichtigen; das Ziel sollte sein, dem Kind in der vorschulischen Zeit die Fördermaßnahmen zukommen zu lassen (Breuer & Weuffen 1990; Schenk 1990), die zur Grundlegung der Voraussetzungen des manifesten Lesenlernens in der Schule beitragen (Meiers 1976 a, 128; Grabolle 1978, 64).

(2) Die Heterogenität der Kinder bezüglich der Voraussetzungen zum Lesen sollte als systemimmanentes Strukturmerkmal der Lesedidaktik begriffen und hinsichtlich ihrer konstruktiven Möglichkeiten zum Lernen verstärkt untersucht werden.

(3) Die individuellen Ansätze der Kinder zum Lesenlernen dürfen in der Schule nicht auf Instruktion verkürzt werden.

(4) Der Lehrende muß aus pädagogischer Verantwortung den sachstrukturellen Entwicklungsstand der Kinder genau und umfassend erheben (Dehn 1989, 52), sei es durch freie Lernbeobachtungen oder unter Verwendung von Instrumenten (Brügelmann 1988; Meiers 1976 b).

Wird Lesen in der dargestellten Weise als Langzeitlernprozeß begriffen, kann die isolationistische Betrachtungs- und Behandlungsweise der schulischen Erstlesedidaktik überwunden werden. Eine engere Kooperation mit den Institutionen Kindergarten und weiterführenden Schulen, legitimiert durch die Kategorien Kontinuität und Perspektivität, ist anzustreben.

2. Die Grundaufgaben beim elementaren Lesenlernen

Unabhängig von der Frage, ob die Lesefertigkeit vor der Schulzeit ohne direkte Anleitung auf ähnlich natürliche Weise wie das Sprechen oder mit Eintritt in die Schule unter Anleitung und nach Methode erworben wird, hat der Lernende bestimmte Grundaufgaben zu bewältigen. Er muß 1. *Kenntnisse erwerben*, 2. *Sprache objektivieren*, 3. *Einsichten gewinnen* in die Struktur und Funktion der Schrift, 4. den *Leseprozeß automatisieren*, 5. *Fehlervermeidungsstrategien aufbauen*. Kinder verfügen in sehr unterschiedlicher Weise über Voraussetzungen, um diese Aufgaben selbständig zu bewältigen. „Reine“ Selbstler-

ner (z. B. Sartre) sind daher selten. Den meisten Kindern müssen deshalb in der Schule Hilfen angeboten werden, um den elementaren Leselernprozeß zu beginnen und zu durchlaufen, zumal die Schule erwartet, daß dieser Prozeß a) im Zeitraum der ersten beiden Schuljahre, b) von allen Kindern, c) bis zu einem gewissen Niveau bewältigt wird. Von den o. g. fünf Grundaufgaben her ist die Mehrzahl der unterrichtlichen Maßnahmen zu begründen.

2.1. Kenntnisse erwerben

Zu diesen Kenntnissen gehören u. a. das Wissen um die Bedeutungshaltigkeit der Schrift („aus Büchern kann man vorlesen“), daß es Buchstaben gibt und wie sie heißen; ferner Begriffe wie Wort, Laut; Richtungsbegriffe wie oben, unten, links, rechts, vorne, hinten; ein ungefährender Begriff von den Tätigkeiten lesen und schreiben. Eine Reihe von Begriffen sind hinsichtlich ihrer Bedeutung beim Lesenlernen zu erweitern. Das „Vorne“ ist räumlich etwas anderes als das „Vorne“ beim Wort; auch die bekannten Adjektive „groß“ und „klein“ erfahren im Zusammenhang mit den Buchstaben eine Bedeutungserweiterung, denn ein „Kleinbuchstabe“ kann genauso groß sein wie der „Großbuchstabe“ oder noch größer.

2.2. Sprache objektivieren

Soll bzw. will das Kind lesen lernen, muß es zur Sprache auf Distanz gehen. Es darf nicht mehr nur reden und die Sprache als Medium seiner Gedanken und Gefühle gebrauchen, sondern muß sie zum Objekt seiner Betrachtung, seines Nachdenkens machen, indem es den semantischen Gehalt – das mit der Sprache Gemeinte – für einige Zeit außer acht läßt und sich der Sprache als Objekt zuwendet. Bernhard Bosch hat in einer einfachen, aber sehr aufschlußreichen Untersuchung auf dieses Phänomen nachdrücklich aufmerksam gemacht (Bosch 1961, 69 ff).

Für den elementaren Leseunterricht in der Schule ist die Fähigkeit des Kindes, die Sprache als Objekt zu betrachten und nicht nur als Medium zu gebrauchen, die Grundvoraussetzung für den Einstieg in den Leselehrgang; wo sie nicht gegeben ist, ist vor allem anderen auf sie hinzuwirken.

2.3. Einsicht gewinnen

Schrift ist zunächst – aber nicht nur – ein System von Zeichen, das nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten Sprachen visuell zu fixie-

ren vermag (Coulmas 1981). Der Benutzer der Schrift gewinnt in dem Maße an Kompetenz, wie ihm die regelhaften Beziehungen zwischen Schrift und Sprache (samt der Abweichungen) einsichtig geworden sind. Dem Leseunterricht fällt die Aufgabe zu, den Kindern beim Gewinnen der unverzichtbaren Einsichten zu helfen. Diese Hilfen betreffen die Einsicht

- in den Zweck der Schrift und ihre Bedeutung für die eigene Person (wichtig für die Motivation),
- in die Funktion der Zeichen als bedeutungsverändernde (*Hose–Hase*), aber nicht bedeutungstragende Elemente,
- in den Prozeß der Schrifterzeugung, eine Einsicht, die die Ganzheitsmethode in der Phase des naiv-ganzheitlichen Lesens den Kindern zu lange vorenthalten hat,
- daß die Schrift gesprochene Sprache nur unzureichend und in groben Umrissen abbildet (Verlust der prosodischen Elemente; keine 1:1-Relation von Graphemen und Phonemen).

Ein Leseunterricht, der darauf ausgerichtet ist, Kindern zu helfen, die Struktur und Funktion unserer Buchstabenschrift zunächst grundsätzlich und im weiteren Unterricht zunehmend differenzierter zu erfassen, entgeht der Gefahr, isolierte Fertigkeiten zu trainieren, die u. U. in den komplexen Leseprozeß nicht integriert werden (vgl. Spitta 1977; Röbe 1977).

Einsicht gewinnen als Prinzip des elementaren Leseunterrichts ist dort ein unverzichtbarer Bestandteil, wo Unterricht sich als offener Unterricht versteht und selbstgeleitetes Lernen zum Ziel hat. Ein Schüler, der das Prinzip der Schriftgenese verstanden hat, kann in höherem Maße ein aktiver Lerner werden, weil er sein schriftsprachliches Handeln selbstbestimmt und sachgerecht steigern kann (Röbe 1977, 78).

2.4. Automatisierung des Leseprozesses

Goodman hat in einem Beitrag drei Fähigkeitsstufen des Lesenlernens unterschieden (Goodman 1976, 139 ff); bei aller Kritik im einzelnen (vgl. Topsch 1979, 15 ff) wird hier gut nachvollziehbar, daß der individuelle Fortschritt des Lesenlernens darin besteht, die anfänglich kleinschrittigen und darum langsam sich vollziehenden Dekodierungsprozesse zu überwinden zugunsten des Wahrnehmens, des Verarbeitens größerer Einheiten und der Konstituierung einer Verlaufs-

struktur des Lesens (Weigl 1974, 146). Äußerlich erkennbar wird die Automatisierung an der Verringerung der sog. Sakkaden, d. h. an der Zahl der Augenbewegungen beim Lesen einer Zeile und der Fixationszeit, d. h. der Dauer des Wahrnehmens einer graphischen Einheit (Baer 1979, 102 ff; → Art. 80).

Für den elementaren Leseunterricht ergeben sich daraus zwei wichtige Folgerungen, deren Nichtbeachtung den Lernprozeß der Kinder behindern bzw. zumindest verzögern würde. Einmal geht es darum, für das Üben aller Teilprozesse genügend Zeit einzuräumen; dies betrifft auch das Einüben der Buchstaben-Laut-Verbindungen. Zum andern muß es den Kindern möglich sein, den komplexen Leseprozeß immer wieder von der ersten visuellen Wahrnehmung bis zur Sinnfindung und der Überprüfung des gefundenen Sinnes zu durchlaufen, damit die den Lesekt steuernden funktionellen Hirnsysteme aufgebaut werden können. Damit ist zugleich als weitere Konsequenz inbegriffen, daß jedes vorzeitige Speichern von Wörtern im Sinne des naiv-ganzheitlichen Lesens die Automatisierung des Lesens behindert und zur Oberflächenlegasthenie führen kann (Mann 1989, 27 ff). Praktisch bedeutet das, daß in dem Augenblick die Leseübung an einem Text keinen Lernzuwachs im Lesen mehr bringt, wo der Text auswendig hergesagt werden kann.

2.5. Fehlervermeidungsstrategien aufbauen

Die Komplexität des Leseprozesses und die Kompliziertheit der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (Bierwisch 1976) führen zu einer Fülle von Schwierigkeiten beim Lesenlernen, die sich in Fehlern niederschlagen. Fehler sollten darum zunächst nicht als persönliches Versagen betrachtet werden; sie sind primär Ausdruck eines Such- und Problemlöseverhaltens und stellen für den Lehrer die Möglichkeit dar, dem Kind Lernhilfen zu geben, mit deren Hilfe die Fähigkeit zur Selbstkorrektur gesteigert wird (Dehn 1984, 108). Langfristig besteht das unterrichtliche Ziel darin, daß Kinder ihr Lesen selbst auf seine Richtigkeit hin kontrollieren. Darum ist den Kindern nicht nur das Lesen beizubringen, sondern es sind ihnen Verfahrensweisen zu zeigen und mit ihnen einzuüben, die den Lehrer als Kontrollinstanz überflüssig macht.

Die Fehlervermeidungsstrategien sind auf drei Ebenen angesiedelt: Auf der Graphem-Phonem-Ebene geht es darum, sich des richtigen „Lauts“ zu vergewissern; Voraussetzung ist memoriertes Wissen. Auf der Wortebene

geht es um das Erfassen der Wortbedeutung; Voraussetzung ist das Kennen seines semantischen Gehaltes. Auf der Satzebene geht es um das Verstehen des Sinnes der gesamten Aussage; Voraussetzung dazu ist Mitdenken. Die wohl schwierigste Aufgabe beim Aufbau von Fehlervermeidungsstrategien ist die Bereitschaft des Kindes, eine positive Einstellung zum Fehler zu gewinnen. Dies setzt beim Lehrer voraus, daß er Fehler des Kindes nicht tadelt, sondern daß er dem Kind Mut macht, ihm Zeit läßt und dessen „Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit in schwierigen und unsicheren Situationen sowie die Fähigkeit, die vorhandenen Möglichkeiten konstruktiv zum Zweck des Problemlösens einzusetzen“ (May 1987, 102), stärkt. Darüber hinaus muß dem Kind aber auch ein Verfahren gezeigt werden, wie es Fehler selbständig erkennen und vermeiden kann.

Christine Mann (1989, 62 ff) empfiehlt die Pilotsprache als Hilfe zur Syntheseanbahnung (und als Grundlage des Rechtschreibens). Sie versteht darunter einen „Zwischenschritt bei der Übersetzung von der Schriftsprache in die gesprochene Sprache“ und umgekehrt. Das Ziel ist, die in der Sprechereinheit enthaltenen Phoneme durch Sprachanalyse zu erkennen.

Bei unterrichtlichen Hilfen geht es darum, „heuristische Kompetenz“ (Dörner) des Kindes herauszufordern durch globale Hinweise, das Präsentieren von Teilschritten, das Strukturieren, das Zeigen von Lösungen statt nur kleinschrittig mit gezielten Fragen und diskriminierenden Äußerungen auf die Lösung hinzuwirken.

3. Leseunterricht – ein komplexes Handlungs- und Lernfeld

Die Gestaltung des Leseunterrichts ist für den Lehrer eine mehrdimensionale Aufgabe, bei der von verschiedenen Bereichen her Überlegungen zu einem in sich stimmigen Handlungsgefüge zu integrieren sind. Diese Mehrdimensionalität kann vom Lehrer nicht reduziert werden, wie dies bei einem Forscher durchaus möglich ist.

Was macht die Komplexität des ersten Leseunterrichts aus?

3.1. Das Kind

Das Kind gibt es nicht, deshalb steht dem Lehrer kein Standardmuster kindlichen Verhaltens zur Verfügung, das ihm Richtschnur

und Maßstab seines pädagogischen und didaktischen Handelns sein könnte. Unter drei Aspekten greift er Informationen auf und verarbeitet sie:

(1) Zum einen sind von der Anthropologie her Fragen zum Antrieb menschlichen Lernens generell aufzunehmen, wie sie in Werken zur Pädagogischen Anthropologie (Roth 1971) und Pädagogischen Psychologie (z. B. Gage & Berliner 1977) summarisch festgehalten sind. Neugier, kognitiver Konflikt, Erfolg, Motivation, existentieller Bezug sind u. a. Begriffe, die hier einschlägig sind und sich mit ihrem theoretischen Potential in vielen unterrichtspraktischen Maßnahmen widerfinden lassen bzw. diese legitimieren.

(2) Zum zweiten sind von der entwicklungspsychologischen Seite Erkenntnisse aufzunehmen, wie sie sich in zahlreichen Stufentheorien niedergeschlagen haben (Piaget 1975; zusammenfassend bei Oerter & Montada 1987).

(3) Zum dritten geht es um die Erfassung der Merkmale des einzelnen Kindes, seiner Wesensart, seiner soziokulturellen Herkunft, seiner Voraussetzungen im personalen (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Ängstlichkeit, Konzentrationsfähigkeit), arbeitsmethodischen (z. B. Umgang mit Arbeitsmitteln, Selbstkontrolle) und sozialen Bereich, z. B. Geltungsstreben, Hilfsbereitschaft (Drunke-mühle, Geppert & Gläßer 1985). Einen zentralen Punkt stellen hier die individuellen sachstrukturellen Voraussetzungen zum Lesenlernen dar, z. B. Fähigkeit zur Objektivierung der Sprache, Symbolverständnis, Diskriminationsfähigkeit, Lexik (Grabolle 1978).

3.2. Die „Sache“

Inhalt des Leseunterrichts sind die Sprache und Schrift und die sich daraus ergebenden psycholinguistischen Prozesse. Lesen und Schreiben sind nicht voneinander zu trennen. Zur Durchführung des Unterrichts sind Kenntnisse linguistischer Art (Grundbegriffe wie z. B. Graphem, Phonem, Morphem), das Verständnis der beim Lesen ablaufenden Prozesse (Lesemodelle) und der zum Lesenlernen notwendigen Schritte für den Lehrer unabdingbar.

3.3. Methode

Die Methode wurde lange Zeit als entscheidendes Instrument angesehen, durch das der Erfolg des Lesenlernens garantiert werden könne. Der Streit um die richtige Methode beherrschte bis zu Beginn der 70er Jahre das

Feld und bewegte sich wesentlich um die Frage der Effizienz ganzheitlichen und synthetischen Lernens (Heuß 1971). Diesen Auseinandersetzungen lag ein sehr eingegrenzter Methodenbegriff zugrunde. Obwohl heute die Einsicht in das individuelle, selbstgeleitete aktive Lernen als Komplement zu verplanten Leselernprozessen (Spitta 1977; Bergk & Meiers 1985) allgemein verbreitet ist und praktiziert wird, ist Methode weiterhin – in einem erweiterten Verständnis – gefragt (s. u. Zf. 5).

3.4. Medien

Lesen und Lesenlernen vollzieht sich immer an Medien; was die Medienforschung und speziell die Lesebuchforschung seit Helmers und Bettelheim (dt. 1982) einschließlich Fibeluntersuchungen (Menzel 1975; Meiers & Herbert 1978; Doderer 1972) an Erkenntnissen zutage gebracht hat, ferner was an praktischen Versuchen zur Erstellung von Arbeitsblättern, zur Herstellung von Eigenfibeln und zur Funktion der Lese-Ecke (Klassenbibliothek) und neuerdings des Computers ermittelt worden ist, eröffnet dem Lehrer ein breites Spektrum an Hilfen zur Planung und Durchführung des Unterrichts, um die gegebene mediale Vielfalt lernwirksam nutzen zu können. Es entbindet ihn nicht von der Aufgabe, das Materialangebot sorgfältig zu prüfen; Hilfen stehen ihm dafür zur Verfügung (Conrady 1987; Meiers 1986).

3.5. Ziele

Vordergründiges Ziel des Leseunterrichts ist die Lesefähigkeit. Immanent werden zugleich Fähigkeiten zum Schriftgebrauch und zur Literaturkenntnis vermittelt. Das umfassende Ziel von jedem Leseunterricht besteht darin, das Lesen beim Menschen habituell werden zu lassen, d. h. ihn zum Leser zu machen. Es genügt deshalb nicht, nur über Maßnahmen zur Steigerung der Lesekompetenz nachzudenken. Lesenlernen ist als Erziehungsaufgabe zu verstehen, bei der die Gewinnung einer positiven Einstellung zum Lesen das primäre Ziel des Leseunterrichts darstellt, dem die anderen in Lehrplänen genannten Zielkomplexe (Lesen von Texten zum Zweck der Erweiterung der Interessen, des Verstehens von Lebenssituationen, zur Entwicklung von Wertungsstandpunkten; Lesen als Fähigkeit zur selbständigen Erschließung von Texten) nachzuordnen sind. Wenn es gelingt, „Freude am Lesen“ (Meiers 1986) zu konsolidieren, ist die Basis zum Aufbau einer dauerhaften Le-

sehaltung, wie sie von Bünning (1981); Ritz-Fröhlich (1975); Baurmann (1980); Bamberger (1967) u. a. angestrebt wird, gelegt. Voraussetzung dazu ist, daß die Praxis immer wieder kritisch fragt, ob die jeweilige Lehr-Lern-Handlung geeignet ist, zum Aufbau einer konstanten Lesemotivation beizutragen.

3.6. Unterricht

Unterricht als Handlungsfeld integriert einerseits die in den Abschnitten 1–5 skizzierten Bereiche, stellt aber andererseits selbst ein Gefüge mit einer eigenen Struktur dar. Sie erweist sich auf vierfache Art.

Das unterrichtsimmanente Struktur-Merkmal *Intention* realisiert sich als Didaktik und Mathetik. Es findet einmal ein vom Lehrer ausgehendes, von ihm angestoßenes und gelenktes Lehren statt (Didaktik). Hier wird das Lernen als eine Funktion des Lehrens betrachtet, ohne daß garantiert werden kann, daß gemäß dem Lehren gelernt wird (Loser & Terhart 1977). Es findet zum anderen ein Lernen der Kinder statt, bei dem das Lehren zu einer Funktion des Lernens wird, das sich in dem Maße reduziert und verändert, wie sich selbstgeleitetes Lernen der Kinder konsolidiert (Mathetik). Stellvertretend für die Auffassung vieler Pädagogen sei hier auf Maria Montessori verwiesen, die die Gestaltung der Lernumwelt durch den Pädagogen und die Anregung für wichtig hält, den direkten Eingriff auf das Lernen des Kindes aber eingrenzen möchte (Hasler 1991, 173 f). Ein zweites Strukturmerkmal ist die Planung der Lehr-Lern-Handlungen unter den Bedingungen der Zeit: Wieviel Zeit steht dem Kind für bestimmte Lernaufgaben zur Verfügung?

Das dritte Strukturmerkmal ist die Organisation des Raumes mit dem Ziel, die hier notwendigen Leselernprozesse anzuregen, zu unterstützen, in ihren Ergebnissen zu dokumentieren usw.

Das vierte Strukturmerkmal ist die Organisation der Gruppen, d. h. der Beziehung der Lehrenden und Lernenden zueinander.

In diesen unterrichtlichen Strukturgefügen sind alle leselernrelevanten Ansätze und Aufgaben plazierte: Gelenktes Lernen, selbständiges Lernen, Lernen als soziale Erfahrung, Aktivierung der Lernenden, Lesenlernen als Problemlösen, Individualisierung und Differenzierung usw. Lesedidaktik im engeren Sinne auf der einen Seite und Unterrichtstheorie und Schulpädagogik auf der anderen Seite sind wechselseitig aufeinander verwiesen (Grabolle 1987, 119 ff).

4. Zur Methode des Lesenlernens

Der derzeitige Diskussionsstand zur Frage der Lesemethode läßt sich kurz so zusammenfassen (vgl. Meiers 1987).

(1) Der langjährige Kampf um *die* Methode (Ganzheit contra Synthese) war in dem Augenblick beendet, als neuere Erkenntnisse der Linguistik und Psycholinguistik in die Diskussion aufgenommen worden sind. Pregel kommt das Verdienst zu, durch seine theoretischen und praxisorientierten Arbeiten (Entwicklung des Leselernwerkes „Lesen heute“ 1970) den entscheidenden Impuls zur Methodenintegration gegeben zu haben. Vestner hat wohl als erster Methodenintegration in seinem Lehrgang „Sprechen, Schreiben, Lesen“ (1974) am fundiertesten realisiert, Wolfgang Menzel hat die in der wissenschaftlichen Literatur aufgelaufene Diskussion erstmals zusammengefaßt (Menzel 1975).

Nicht vergessen werden sollten aber zwei bedeutende Vordenker der Methodenintegration. Bernhard Bosch (1961) gelingt in seinem grundlegenden Werk im Rückgriff auf die griechische Philosophie auf rein logischem Weg die Überwindung der Spannung zwischen den beiden Begriffen Analyse und Synthese, weil er sie als „nicht einander ausschließende, sondern aufeinander angewiesene, im Erkenntnisakt einander notwendig bedingende Denkbewegungen“ versteht (1961,23). Ferner macht er mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß das im Sinne der Wissenschaft Einfache und Elementare nicht zwangsläufig das psychisch Naheliegende sei. In die gleiche Richtung argumentiert Walter Müller (1960); es könne keine Theorie des ganzheitlichen oder synthetischen Lesenlehrens geben, sondern nur eine des Lesenlernens überhaupt.

(2) Es zeigte sich aber sehr bald, daß auch der neu gewonnene Begriff der Methodenintegration nicht ausreichend war. Er wurde immer noch zu eng verstanden und lenkte den Blick vornehmlich auf das regelgeleitete, planmäßige, systematische Aussteuern der Lernprozesse der Kinder; das aktive Lernen bezog er nur bedingt mit ein. Die Kritik (Spitta 1977; Meiers 1978, 1986) ist seither nicht verstummt und wird ständig konstruktiv weiterentwickelt, wie die „Überlegungen zur schulpädagogischen Dimension des Leseunterrichts“ von Almut Grabolle (1987, 119 ff) beispielhaft zeigen. Das Ziel ist, den Leseunterricht nicht als kleinschrittig lenken-

des Geschehen zu sehen, sondern als Planungsaufgabe, in der die Gedanken der Anregung, des Angebots, der Offenheit, der Selbststeuerung, der Individualisierung und Differenzierung den schulpädagogischen Rahmen bestimmen.

Wird Methodenintegration in diesem schulpädagogisch begründeten Rahmen mit dem Ziel, die gegenstandstheoretischen Bedingungen so einzubringen, daß keine Lerndefizite aufgrund von Lehrdefiziten auftreten, verstanden, ist es Kindern möglich, ihr Lernen selbst zu aktivieren, individuelle Zugänge zur Schrift zu suchen, Probleme eigenständig zu lösen, das Anspruchsniveau selbst zu bestimmen, kurz: das zu realisieren, was Berthold Otto bereits um die Jahrhundertwende mit dem Begriff „innerer Lehrplan des Kindes“ umschrieben hat. Der Methodenbegriff sollte als Funktionsbegriff gesehen werden, in dem sich die Komplexität der Unterrichtssituation bündelt, der mit jedem Strukturmerkmal von Unterricht interdependent ist.

Die praktischen Konsequenzen für das Verfahren der Methodenintegration lassen sich aus den bisherigen Überlegungen so zusammenfassen:

Im Konzept der Methodenintegration werden Analyse und Synthese gleichzeitig praktiziert mit dem Ziel, dem Kind Einsichten in Struktur und Funktion der schriftsprachlichen Elemente zu geben und dadurch sein selbstgeleitetes Lernen unter Berücksichtigung der sachstrukturellen Bedingungen zu fördern.

Unter Methodenintegration wird eine Verfahrensweise verstanden, bei der die sinnerfüllte Ganzheit als eine die kognitiven Prozesse des Lesens ordnende und strukturierende Vorgabe stets präsent ist, und bei der die Kenntnis der Elemente in Verbindung mit der Einsicht in deren strukturbedingte Funktion von Anbeginn an zum Zweck umfassender schriftsprachlicher Kompetenz gesehen wird. Lesen und Schreiben werden von Anfang an miteinander verbunden.

Unterrichtspraktisch heißt das, daß Artikulieren, Segmentieren, Schreiben und Lesen (Dekodieren) als Glieder einer funktionalen Einheit zu sehen sind.

5. Prinzipien der Unterrichtsgestaltung

Die Kritik von Monika Herlemann (1971), der Lehrer fungiere als Transmissionsriemen der Fibel, muß auch heute im Bewußtsein ge-

halten werden trotz der zahlreichen Bemühungen um einen offenen, flexiblen, kindorientierten Lese-Erstunterricht (z. B. Lichtenstein-Rother & Röbe 1982; Bergk & Meiers 1984; Spitta 1985; Dräger 1988). Es ist offensichtlich noch eins der ungelösten Probleme der derzeitigen Unterrichtspraxis, daß Ansätze zur Öffnung des Unterrichts noch auf zu große Skepsis stoßen. Darum ist allen Didaktikern zuzustimmen, die analog zu Almut Grabolle (1987, 127 f) der Meinung sind, daß Lehrer die für die Gestaltung des Leseunterrichts relevanten Ziele jederzeit „im Hinterkopf“ aktualisieren können sollten, um Lernsituationen richtig einschätzen und „funktionale Situationen fruchtbar“ machen zu können. Die Ziele allein reichen jedoch nicht aus; es müßte die Gesamtheit der theoretischen Kenntnisse dem Lehrer stets verfügbar sein, sei es als Bewußtsein der unterrichtstheoretischen Ansätze (Grabolle a. a. O.), der „didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen“ mit den implizierten Forschungsergebnissen (Brügelmann 1984, 64 ff), der zentralen Lehrertätigkeiten, wie sie Dehn (1988) beschreibt, oder als „Alternativen zu verplanten Leselernprozessen“ (Spitta 1977, 102 ff).

Eine solche „hinterkopfgeladete Unterrichtsgestaltung“ ist von nur wenigen verdichteten Prinzipien her leistbar.

5.1. Kontinuität

Die in der Zeit vor der Schule begonnenen latenten Lernprozesse sind aufzugreifen und fortzusetzen. Die Kenntnis des individuellen sachstrukturellen Entwicklungsstandes bildet die Voraussetzung für einen den individuellen Lernprozeß unter dem Anspruch der Kontinuität fortsetzenden Unterricht, in dem die Kinder zeigen, was sie können und fragen, was sie wissen wollen; kognitionspsychologisch gesehen erhält der Lehrer so die Möglichkeit, die Kinder in die Zone der nächsten Entwicklung zu führen. Unterrichtspraktisch bedeutet dies für den Lehrer, daß er den aktuellen Stand des Wissens des Kindes um Buchstaben, Wörter, einschlägige Begriffe (Wort, Satz, Satzzeichen, Laut [...]), sein Verständnis für Schrift, seine im Umgang mit Schrift erkennbaren kognitiven Prozesse möglichst genau und umfassend wahrnimmt.

5.2. Individualisierung

Damit eng verbunden ist das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung, das jetzt seit Jahrzehnten in allen einschlägigen

Fachbüchern und in Hunderten von Aufsätzen bis zur Gegenwart hin behandelt wird. Auf drei Punkte soll deshalb nur hingewiesen werden:

- Die Schule muß sich frei machen von dem verdeckten Dogma, Homogenität der Klasse sei erreichbar; die Heterogenität muß als der Normalfall betrachtet werden. Die in der Heterogenität liegenden didaktischen Möglichkeiten sind noch nicht systematisch aufgearbeitet.
- Die Vorstellung ist aufzugeben, daß alle Kinder zur gleichen Zeit im gleichen Buch lesen, die gleiche Übung machen, den gleichen Buchstaben lernen. Es geht darum, die Neugier der Kinder, ihre Motivation zum Lesenlernen aufzugreifen und ihnen in anregungsreichen Situationen die Möglichkeit zum individuellen Lernen zu geben.
- Das von vielen Praktikern vorgebrachte Problem der Kontrolle und des Überblicks ist ernst zu nehmen; es drückt die Bereitschaft zur Verantwortung aus. Das Problem ist lösbar durch eine Erziehung zur Selbstkontrolle und durch Anlegen einer individuellen Arbeits- bzw. Lernfortschrittskartei. Individualisierender und differenzierender Unterricht ist arbeitsintensiver als Frontalunterricht.

5.3. Aktives Lernen

Der Lese-Erstunterricht sollte das anthropologische Grundphänomen des selbstgesteuerten, aktiven Lernens noch stärker als bisher einbeziehen durch eine didaktisch vorbereitete Umgebung (Lesematerialien, Lesecke, Leselernspiele [...]), einen Handlungs- und Entscheidungsfreiraum für bestimmte Tätigkeiten im Umgang mit Schrift und bestimmte Problemlösestrategien (Balhorn & Brügelmann 1987, dort mehrere Beiträge), die Beherrschung elementarer Arbeitstechniken und vor allem Einsicht (Metakognition; vgl. H. Wenzel 1987, 63) in die zu bewältigende Aufgabe.

5.4. Gemeinsamkeit

Auch die soziale Komponente ist in die Gestaltung des Leseunterrichts aufzunehmen. Kinder lernen gemeinsam, Kinder lernen voneinander, Kinder regen sich gegenseitig zum Lernen an. Zahlreiche Beispiele aus der Literatur (Bert & Guhlke 1977; Spitta 1977; Herbert & Meiers 1980) belegen die Fülle der Möglichkeiten und die Intensität des Arbeitens, wenn es sich nicht in der Isolation vollzieht.

5.5. Üben

Für den Fortschritt im Leselernprozeß ist das Üben unerlässlich, denn es geht neben dem notwendigen Wissen um sprachliche Phänomene und Metakognition – dem Wissen um das, was man tut – auch um Können; Wissen prägt man sich ein, Können muß man üben. Von daher darf Üben a) nicht zum Übel verkommen, d. h. negativ besetzt werden, b) es muß konstanter Teil des Leseunterrichts sein, das aus Einsicht in dessen Sinn (vgl. Bollnow 1978) konzentriert durchgeführt wird.

6. Literatur

- Baer, Jörg R. 1979. Der Leselernprozeß bei Kindern, Weinheim.
- Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (ed.). 1987. Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz.
- . 1989. Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Konstanz.
- Bamberger, Richard. 1967. Zum Lesen verlocken. Wien.
- Baurmann, Jürgen. 1980. Textrezeption und Schule. Stuttgart.
- Bergk, Marion & Meiers, Kurt (ed.). 1985. Schulanfang ohne Fibeltrott. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn.
- Bert, Eva-Maria & Guhlke, Jochen. 1977. Nun differenziert mal schön. Frankfurt.
- Bettelheim, Bruno. 1982. Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart.
- Bierwisch, Manfred. 1972. Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, 50–81.
- Bollnow, Otto F. 1978. Vom Geist des Übens. Freiburg.
- Bosch, Bernhard. 1961. Grundlagen des Erstleseunterrichts, eine didaktische Untersuchung. Ratingen.
- Breuer, Helmut & Weuffen, Maria. 1907. Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Berlin.
- Brügelmann, Hans u. a. 1984. Die Schrift entdecken. Konstanz.
- . 1988. Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Bericht Nr. 33 e.
- . 1987. Umgangsformen mit Schriftsprach-Beobachtungsaufgaben zum Schulanfang. In: Eberle, 133–153.
- Bünning, Gertrud. 1981. Lesemotivation – aber wie? Zur Praxis der Buch- und Lesebucherziehung. Düsseldorf.
- Conrady, Peter & Rademacher, Gerhard (ed.). 1987. Fabeln im Gespräch. Essen.

- Coulmas, Florian. 1981. *Über Schrift*. Frankfurt.
- Dehn, Mechthild. 1988. Zum Umgang mit Lesefehlern im Förderunterricht. *Die Grundschulzeitschrift* 12, 26–29.
- . 1984. Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten. *Zeitschr. für Pädagogik* 1, 93–114.
- . 1989. Die Lernbeobachtung in Klasse 1 als Voraussetzung für frühe Lernhilfen. In: Balhorn & Brügelmann, 52–57.
- Doderer, Klaus. 1972. *Bilderbuch und Fibel*. Weinheim.
- Dräger, Monika (ed.). 1988. *Am Anfang steht der eigene Text. Lesenlernen ohne Fibel*. Heinsberg.
- Drunkemühle, Ludger, Geppert, Klaus & Gläßer, Ulrike. 1985. *Förderunterricht in der Grundschule*. Frankfurt.
- Eberle, Gerhard & Reiß, Günter (ed.). 1987. *Probleme beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg.
- Erler, Luis. 1972. Untersuchungen zum Frühlesen in den USA und der BRD. *Zeitschr. f. Entwicklungspsychologie* 1, 51–67.
- Gage, Nathaniel & Berliner, David. 1977. *Pädagogische Psychologie*. München.
- Goodman, Kenneth. 1976. Die psycho-linguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer.
- Grabolle, Almut. 1987. Überlegungen zur schulpädagogischen Dimension des Leseunterrichts. In: Eberle & Reiß, 139–151.
- . 1978. Voraussetzungen erfolgreichen Lesenlernens. In: Grabolle, Almut & Walter, Günter (ed.), *Beiträge zu einer schülerorientierten Grundschule*. Stuttgart, 64–86.
- Gümbel, Ruth. 1993. *Erstleseunterricht*. Königstein.
- Hasler, Herbert. 1991. *Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache*. Darmstadt.
- Helmers, Hermann (ed.). 1969. *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*. Darmstadt.
- Herbert, Michael & Meiers, Kurt. 1991. *Leben und Lernen im ersten Schuljahr*. Stuttgart.
- Herff, Eduard. 1973. *Verbreitung und Erfolg des vorschulischen Lesenlernens*. Köln.
- Herlemann, Monika. 1971. Ist die Fibel wirklich tot? In: *Lehrerkolleg Didaktik der Grundschule: Sprachbildung und Sprachförderung*. München.
- Heuß, Gertraud. 1971 a. *Vorschule des Lesens*. München.
- . 1971 b. Die wichtigsten Leselehrverfahren in der Gegenwart. *Pädagogische Welt* 11, 655–662.
- Hofer, Adolf (ed.). 1976. *Lesen lernen. Theorie und Unterricht*. Düsseldorf.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraud. 1982. *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*. München.
- Loser, Fritz & Terhart, Ewald (ed.). 1977. *Theorien des Lehrens*. Stuttgart.
- Mann, Christine. 1989. *Legasthenie verhindern*. Bochum.
- May, Peter. 1987. Lesenlernen als Problemlösen. Gesichtspunkte für Diagnose und Förderung. In: Balhorn & Brügelmann, 92–103.
- Meiers, Kurt. 1976 a. Schwierigkeiten beim Lesenlernen. Anregungen zur Diagnose und Prophylaxe. *Die Grundschule* 3, 128–133.
- . 1976 b. Informeller Test zur Erfassung von Voraussetzungen zum Lesenlernen. Reutlingen.
- . 1978. Schulpädagogik – die vergessene Dimension im Erstleseunterricht. *Schriftenreihe des Päd. Inst. d. Landeshauptstadt Düsseldorf Nr. 39*. Düsseldorf.
- . 1986 a. *Fibeln und erster Leseunterricht*. Frankfurt.
- . 1986 b. Freude am Lesen. *Grundschule* 10, 10–15.
- . 1991. Kontinuität. Anmerkungen zu einem gängigen, aber ungeklärten Begriff. *Grundschule* 4, 30–33.
- . 1987. Methodenintegration. *Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis* 3, 33–40.
- Meiers, Kurt & Herbert, Michael. 1978. *Bedingungen des Lesenlernens. Eine empirische Untersuchung*. Kronberg.
- Menzel, Wolfgang. 1975. *Fibeln und Lesebücher für die Primärstufe*. Paderborn.
- Müller, Walter. 1960. Das Problem der Synthese im Erstleseunterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 93–102, 129–142.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth. 1989 a. Kinder kommen als Leser in die Schule – Entwicklungsprozesse im Schriftspracherwerb. In: Günther, Klaus-B. (ed.), *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg.
- . 1989 b. Wenn Kinder bei Schulbeginn lesen können. *Grundschule* 5, 32–34.
- . 1991. Frühleser. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln. *Zeitschr. für Pädagogik* 2, 285–308.
- . 1988. Frühleser im Anfangsunterricht. Erfahrungen aus einem Langzeitprojekt. *Grundschule* 10, 56–57.
- . 1993. Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn.
- Notz, Irmgard. 1968. *Anfangsleser. Untersuchungen in einem Berliner Bezirk*. Schule und Psychologie, 174–180.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo. 1987. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München, Weinheim.
- Piaget, Jean. 1975. *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart.
- Pregel, Dietrich. 1971. *Lesen heute*. Hannover.

Ritz-Fröhlich, Gertrud. 1975. Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn.

Röbe, Edeltraud. 1977. Didaktik des Lesenlernens. Auswertung und kritische Erörterung der Unterrichtsdokumentation eines Leselehrgangs. Frankfurt.

Roth, Heinrich. 1971. Pädagogische Anthropologie, 2 Bde. Hannover.

Sauer, Karl. 1970. Leser kommen zur Schule. Zeitschr. für Pädagogik, 51–64.

Schenk, Christa. 1990. Lesenlernen vorbereiten. Förderung des auditiven Differenzierungsvermögens im sprachlichen Bereich. Baltmannsweiler.

Schmalohr, Emil. 1973. Frühes Lesenlernen. Heidelberg.

Spitta, Gudrun. 1985. Kinder schreiben eigene Texte. Klasse 1 und 2. Bielefeld.

–. (ed.). 1977. Legasthenie gibt es nicht [...] Was nun? Kronberg.

Topsch, Wilhelm. 1979. Lesenlernen/Erstleseunterricht. Bochum.

Vestner, Hans. 1974. CVK-Leselehrgang. Berlin.

Weigl, Egon. 1974. Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, Wolfgang & Hofer, Adolf (ed.), Spracherwerb und linguistische Theorien. München.

Wenzel, Hartmut. 1987. Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim.

Kurt Meiers, Reutlingen (Deutschland)

104. Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Weiterführendes Lesen

1. Weiterführendes Lesen und Verstehen
2. Lesen können – Lesen üben
3. Übungen
4. Literatur

1. Weiterführendes Lesen und Verstehen

Lesen macht erst einmal frei vom Handeln. Lesen unterscheidet sich offensichtlich vom sichtbaren Tun. Die Leserin/der Leser ist mit dem Text allein. Sie/er operiert auf den verschiedenen Textebenen:

- Zeichenebene (Grapheme, Phoneme)
- Prosodische Ebene (Klang, Rhythmus, Satzmelodie)
- Wortebene = Lexikalische Ebene (auch Morpheme)
- Satzebene = Syntaktische und grammatische Ebene
- Inhaltsebene = Semantische Ebene
- Handlungsebene = Pragmatische Ebene

Alle Rezeptionshandlungen zielen auf das Verstehen einer schriftlichen Mitteilung. Unser Motiv, das die Tätigkeit Lesen in Gang setzt, liegt in dem Spannungsverhältnis unbekannt ↔ bekannt.

Zum Problembereich „Textverstehen“ wird im anglo-amerikanischen Sprachraum seit über 80 Jahren gearbeitet (vgl. Groeben 1982, Groeben & Vorderer 1988; → Art. 82, 138). Deutlich wird dabei insbesondere, daß es

beim Verstehensprozeß primär um inhaltliche Aspekte geht. Eigene Erfahrungen der Leserin/des Lesers werden von ihr/ihm von Anfang an in Beziehung gesetzt mit inhaltlichen Aussagen des Textes. Erstes Verstehen ist immer dann problemloser, wenn die vermittelten inhaltlichen Bereiche nicht zu fremd sind.

Lesen ist ein aktiver Prozeß, bei dem die einzelnen graphischen Zeichen erkannt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, um Bedeutungen und Sinnzusammenhänge zu erkennen (vgl. Goodman 1976; → Art. 99; im folgenden s. Luria & Cvetkova 1990):

- (1) Schriftzeichen werden erkannt. Das können Buchstaben, Wortteile, auch Wörter sein.
- (2) Diese Zeichen werden entziffert und zu Wörtern zusammengezogen.
- (3) Bedeutungen werden vermutet, entdeckt und erkannt.
- (4) Wörter werden zu größeren Sinneinheiten zusammengefügt.
- (5) Mehrere Sinneinheiten werden behalten und miteinander in Beziehung gesetzt.
- (6) Daraus entnimmt die Leserin/der Leser den Sinn, wie er für sie/ihn deutlich wird, um (er-)lesend zu verstehen.

Es ist erkennbar, daß Lesen sich auf zwei Ebenen ereignet, die eine sich wechselseitig bedingende Einheit bilden:

- Die sensomotorische Ebene: Wichtige Aspekte sind die Lesegenauigkeit, die Le-

Ritz-Fröhlich, Gertrud. 1975. Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn.

Röbe, Edeltraud. 1977. Didaktik des Lesenlernens. Auswertung und kritische Erörterung der Unterrichtsdokumentation eines Leselehrgangs. Frankfurt.

Roth, Heinrich. 1971. Pädagogische Anthropologie, 2 Bde. Hannover.

Sauer, Karl. 1970. Leser kommen zur Schule. Zeitschr. für Pädagogik, 51–64.

Schenk, Christa. 1990. Lesenlernen vorbereiten. Förderung des auditiven Differenzierungsvermögens im sprachlichen Bereich. Baltmannsweiler.

Schmalohr, Emil. 1973. Frühes Lesenlernen. Heidelberg.

Spitta, Gudrun. 1985. Kinder schreiben eigene Texte. Klasse 1 und 2. Bielefeld.

–. (ed.). 1977. Legasthenie gibt es nicht [...] Was nun? Kronberg.

Topsch, Wilhelm. 1979. Lesenlernen/Erstleseunterricht. Bochum.

Vestner, Hans. 1974. CVK-Leselehrgang. Berlin.

Weigl, Egon. 1974. Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, Wolfgang & Hofer, Adolf (ed.), Spracherwerb und linguistische Theorien. München.

Wenzel, Hartmut. 1987. Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim.

Kurt Meiers, Reutlingen (Deutschland)

104. Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Weiterführendes Lesen

1. Weiterführendes Lesen und Verstehen
2. Lesen können – Lesen üben
3. Übungen
4. Literatur

1. Weiterführendes Lesen und Verstehen

Lesen macht erst einmal frei vom Handeln. Lesen unterscheidet sich offensichtlich vom sichtbaren Tun. Die Leserin/der Leser ist mit dem Text allein. Sie/er operiert auf den verschiedenen Textebenen:

- Zeichenebene (Grapheme, Phoneme)
- Prosodische Ebene (Klang, Rhythmus, Satzmelodie)
- Wortebene = Lexikalische Ebene (auch Morpheme)
- Satzebene = Syntaktische und grammatische Ebene
- Inhaltsebene = Semantische Ebene
- Handlungsebene = Pragmatische Ebene

Alle Rezeptionshandlungen zielen auf das Verstehen einer schriftlichen Mitteilung. Unser Motiv, das die Tätigkeit Lesen in Gang setzt, liegt in dem Spannungsverhältnis unbekannt ↔ bekannt.

Zum Problembereich „Textverstehen“ wird im anglo-amerikanischen Sprachraum seit über 80 Jahren gearbeitet (vgl. Groeben 1982, Groeben & Vorderer 1988; → Art. 82, 138). Deutlich wird dabei insbesondere, daß es

beim Verstehensprozeß primär um inhaltliche Aspekte geht. Eigene Erfahrungen der Leserin/des Lesers werden von ihr/ihm von Anfang an in Beziehung gesetzt mit inhaltlichen Aussagen des Textes. Erstes Verstehen ist immer dann problemloser, wenn die vermittelten inhaltlichen Bereiche nicht zu fremd sind.

Lesen ist ein aktiver Prozeß, bei dem die einzelnen graphischen Zeichen erkannt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, um Bedeutungen und Sinnzusammenhänge zu erkennen (vgl. Goodman 1976; → Art. 99; im folgenden s. Luria & Cvetkova 1990):

- (1) Schriftzeichen werden erkannt. Das können Buchstaben, Wortteile, auch Wörter sein.
- (2) Diese Zeichen werden entziffert und zu Wörtern zusammengezogen.
- (3) Bedeutungen werden vermutet, entdeckt und erkannt.
- (4) Wörter werden zu größeren Sinneinheiten zusammengefügt.
- (5) Mehrere Sinneinheiten werden behalten und miteinander in Beziehung gesetzt.
- (6) Daraus entnimmt die Leserin/der Leser den Sinn, wie er für sie/ihn deutlich wird, um (er-)lesend zu verstehen.

Es ist erkennbar, daß Lesen sich auf zwei Ebenen ereignet, die eine sich wechselseitig bedingende Einheit bilden:

- Die sensomotorische Ebene: Wichtige Aspekte sind die Lesegenauigkeit, die Le-

segeschwindigkeit und der Umfang der Wahrnehmung.

- Die semantische Ebene: Wichtige Aspekte sind die Bedeutung und der Sinn der Information, die Steigerung des Leseinteresses i.S. lebenslanger Lesemotivation und die kritisch-distanzierte Wertung des Gelesenen.

Verstehen(-wollen) als Motiv des Lesens ist ein komplexer Prozeß, der – abhängig von Wort, Satz und Text – durch die Leserin/den Leser realisiert wird.

Die lexikalische Bedeutung kann durch den aktiven bzw. passiven Wortschatz präsent sein, oder sie kann durch den bisher erschlossenen Sinnzusammenhang angenommen werden. Erschwerend und verzögernd ist es, wenn externe Hilfen in Anspruch genommen werden müssen, z. B. Lehrpersonen, Nachschlagewerke usw. Problematische Sonderfälle sind die Homonyme.

Die Bedeutung ganzer Sätze zu erfassen ist recht unkompliziert bei grammatikalisch einfachen Sätzen. Weitere Satzglieder und Ergänzungen bringen zusätzliche Informationen. Komplizierter werden Satzgefüge, wobei Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen noch einfach sind. Relativsätze sind schwieriger, weil sie rückbeziehend ein anderes Geschehen einfordern. Um darüberhinaus den Sinn eines Satzes zu erkennen, ist es hier nötig, von der wortwörtlichen Bedeutung zu abstrahieren. (Beispiel: *Schlage nie die Hand, die den Kochlöffel führt.*)

Ein Text, als Kette von Sätzen, stellt durch die vielen Rück- und Vorausweisungen besonders hohe Anforderungen an das Verstehen.

2. Lesen können – lesen üben

Auch das Lernen und Lehren in der Schule ist vom ersten Schultag an immer auf das Verstehen von Inhalten bezogen. Allerdings verlagern sich die Akzente zunehmend vom Erstlesen (→ Art. 103) zum weiterführenden Lesen (vgl. Meiers 1984). Wichtig sind jetzt einerseits die qualitativen Verbesserungen der Leseleistung, bis hin zur Automatisierung und dem Bewußtsein, Lesen als Gewohnheit zu leben. Andererseits gilt es, spezifische, situationsangemessene Arten und Weisen des Lesens bewußt zu machen und zu üben.

Die Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte der Kinder sind jedoch nie gleich oder ähnlich, selbst beim Schuleintritt nicht.

Im Laufe der Schulzeit differieren auffällig und differenzieren sich zunehmend die Fertigkeiten und Fähigkeiten, angemessene, auch unbekannte Texte zu erlesen, deren Inhalte zu erfassen, sie vorzulesen. Ebenso variiert die Motivation, eigenständig solche Texte lesen zu wollen und Lesen als etwas Vergnüglichen und Sinnvolles zu erleben.

Gründe dafür liegen sicher in den konkreten didaktisch-methodischen Entscheidungen. Einflußreicher aber sind wohl die kognitiven, emotionalen und sozialen Erfahrungen und Motive des einzelnen Kindes, das innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Strukturen lebt und lernt.

Das komplexe Beziehungsgeflecht von Lesen und Verstehen sowie von textualen und gesellschaftlichen Zusammenhängen ist nur schwer – wenn überhaupt – durch Lesetests zuverlässig zu diagnostizieren (vgl. Baurmann 1977, Eichler 1977). Gezielter und aktueller sind die Analysen der Lehrerin/des Lehrers, die/der das (laut-)lesende Kind aufmerksam beobachtet, um genau zu erkennen, wann und wo sich Mängel zeigen. So kann individuell gefördert und geübt werden.

Üben in der Klasse hat aber nur zu oft wiederholenden, reihenden Charakter. So verliert jeder Text, der für alle zum wiederholten Male lesend geübt wird, seine Spannung. Er langweilt, die Kinder ermüden. Nicht die für alle gleiche und umfassende Aufgabe wäre daher anzustreben. Vielmehr sind „Leseübungstexte“ zu konkreten und begrenzten Problemen für einzelne Schüler(-Gruppen) anzubieten. „Solche auf bestimmte Teilleistungen orientierte Texte gewährleisten unseres Erachtens eher Leseerfolge als Texte mit komplexen Problemen – und sie motivieren zudem auch in höherem Maße zum Üben und Zuhören beim Üben“ (Menzel 1989a,48). Es bietet sich außerdem an, den Bereich Lesen zu verbinden mit anderen Bereichen des Deutschunterrichts, z. B. dem Literatur- und dem Aufsatzunterricht.

3. Übungen

Im folgenden werden zentrale Leseweisen vorgestellt, über die Leserinnen und Leser als Praktiken in spezifischen Situationen verfügen sollten.

3.1. Übungen zur Lesesicherheit

(1) Graphem-Phonem-Verbindungen

Insbesondere die selten verwendeten Grapheme und Graphemverbindungen, wie *qu*,

x, y, chs, ng, ph, th, zw, aber auch die anderen müssen wiederholend und wiederholt geübt werden. Reimgedichte, Reimverse, Unsinnverse, Schnellsprechsätze bieten sich dafür an. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch spielerische Übungen zum Einprägen der alphabetischen Folge des ABC.

(2) Synthese und Lautunterscheidungen

Neben den grundlegenden Übungen in der Zeit des Übergangs vom 1. zum 2. Schuljahr, wodurch das Zusammenschleifen von Lauten und Lautverbindungen gefestigt wird, sind Übungen wichtig, durch die Klang, Betonung, Segmentierung und Sinn verstärkt aufeinander bezogen werden, zum Beispiel durch Abzählverse oder Texte, die in der Wort-zu-Wort-Gliederung verfremdet wurden. (Beispiel: *Diekuhrante bis sie fiel in die Blumento Pferde*; statt: *Die Kuh rannte, bis sie fiel in die Blumentopferde*.) Auch hier kann über literarische Vorlagen kreatives Arbeiten angeregt werden, zum Beispiel mit Texten von Christian Morgenstern oder Texten der „Konkreten Poesie“, etwa von Ernst Jandl, Hans Manz.

(3) Wort-(Teil-)Bild

Das direkte Worterkennen oder Erkennen von Wortteilen hilft, problemlos schneller zu lesen (s. auch 3.2.). Häufig wiederkehrende Wörter des aktiven Wortschatzes der Kinder sind dafür wichtig. Zudem sollte verstärkt das Augenmerk gelegt werden auf Präfixe und Suffixe, auf Wortunterganze (= Wörter im Wort) und auf Signalgruppen (= häufig wiederkehrende Buchstabengruppen).

3.2. Übungen zur Steigerung des Lesetempos

Erst dann, wenn ein Text mit einer gewissen Geschwindigkeit gelesen wird, kann er besser verstanden werden. Denn so werden die zu Sinnschritten gehörenden Wörter schneller erkannt. Im Deutschen ist das insbesondere bei Sätzen mit trennbaren Verben wichtig, bei denen ein Verbteil überwiegend erst am Ende des Satzes steht (Beispiel: *vorbeirennen* » *rannte ... vorbei*). Ein zu hohes Lesetempo geht allerdings zu Lasten des Verstehens. Für die Lesedidaktik hat Braun (1971) erstmals diesen Aspekt herausgearbeitet.

Um das Lesetempo ohne Druck auf Leserinnen und Leser zu erhöhen, muß die Blickspannweite verbreitert werden, weil so mehr Buchstaben „mit einem Blick“ erfaßt werden können. Zudem muß geübt werden, den Sinn relativ sicher antizipierend zu finden, weil da-

durch das zeitaufwendige zurückgreifende Lesen unnötig wird.

(1) Erweiterung der Blickspannweite
Hilfreich sind Übungen mit gleichem Anfang eines Wortes bzw. eines Satzes, das bzw. der dann immer länger wird. Zunächst sollten die Zeilen linksbündig stehen, um dem Auge jeweils den Ansatz zu geben, von dem aus, immer gleich, wieder begonnen werden kann:

Wasser
Wasserschutz
Wasserschutzpolizei
Wasserschutzpolizeiboot
Wasserschutzpolizeibootsmann
usf.

(v. Wedel-Wolff 1978, 68)

Erst dann eignen sich sog. Pyramidentexte, weil sich dabei das „Ausgangswort“ in der nächsten Zeile versteckt, die Augen also bewußt und gezielt immer wieder neu zum jeweiligen Fixationspunkt geführt werden müssen:

Erzählen
Geschichtenerzählen
Gespensstergeschichtenerzählen

Kindergeburtstagsfestende
Geburtstagsfestende
Festende
Ende

(Menzel 1989 b, 12)

(2) Sinn antizipieren

Dafür schlägt Braun (1971, 110) die „Antiregreßübungen“ vor. Als hilfreich und praktikabel hat sich folgende Übungsform erwiesen: Bei drei Spalten mit Wörtern läßt sich sinnvoll nur ein Ausdruck der Spalten (2) oder (3) der Spalte (1) zuordnen. Es wird reihenweise gearbeitet, wobei die nächsten Zeilen abgedeckt sind. Das hat auch eine zeilenstützende Funktion.

Beispiel:

(1)	(2)	(3)
<i>gehen</i>	<i>im Wald</i>	<i>auf dem Mars</i>
<i>anziehen</i>	<i>ein Auto</i>	<i>die Jacke</i>
<i>abschneiden</i>	<i>die Haare</i>	<i>die Mauer</i>

3.3. Übungen zur Steigerung des Leseumfangs

Das Lesen von längeren Texten und von Büchern erfordert einen erheblichen Kraft- und Zeitaufwand. Besonders dann, wenn die Leserin/der Leser an der Thematik interessiert ist, ein gezieltes Motiv hat zu lesen, wird sie/er diese Mühe auf sich nehmen, sie sogar

nicht als solche empfinden. Der inhaltlichen Auswahl kommt daher eine hohe Bedeutung zu. Die Kinder- und Jugendliteratur bietet eine Fülle von Möglichkeiten.

Die typografische Gestaltung von solchen Texten ist darüberhinaus besonders wichtig, gerade für die ungeübte Leserin/den ungeübten Leser. Die Textstrukturierung nach Sinnstritten (sinnbezogener Flattersatz), bei der in jeder Zeile nur das steht, was inhaltlich eng zusammengehört, bietet von Anfang an gute Lese- und Verstehensmöglichkeiten. Abschnitte, Kapiteleinteilungen, Illustrationen sind gleichfalls wichtige Aspekte. Notwendig ist zudem eine mikrotypografische Gestaltung (wie: Schriftart, Schriftgröße, Abstände, Druckfarbe usw.), die den kindlichen Wahrnehmungsfähigkeiten entspricht. Seit einigen Jahren werden von verschiedenen Kinderbuchverlagen Bücher angeboten, in denen diese Strukturierungen konsequent beachtet werden.

Bei der Konzeption von Arbeitsblättern, dem Abschreiben und Gestalten von Lesetexten u. ä. kann das natürlich von jeder Lehrerin, jedem Lehrer selbst berücksichtigt werden. Die lesernahe typografische Gestaltung ist gerade für Leseungeübte wichtig, oft sogar unabdingbar, um später auch solche Texte problemlos lesen und verstehen zu können, die diese Aspekte wenig oder kaum berücksichtigen.

3.4. Übungen zum informationsentnehmenden Lesen

Im außerschulischen Bereich dominiert das sachbezogene Lesen, das Lesen, um gezielt bestimmte Informationen aufzunehmen. Aber auch in der Schule ist es oft zentral, z. B. im Sachunterricht oder in Mathematik. Diese Leseweise wird von der Absicht, vom Ziel her bestimmt, einen auf eine bestimmte Frage hin „durchzukämmenden“ Text zu lesen, um schnell und sicher zu einer Antwort zu kommen. Dabei muß „überfliegend“ und zugleich genau gelesen werden.

Leserinnen und Leser müssen im Einzelfall ihre Absichten reflektieren, um ihre Aktivitäten zu präzisieren:

- Was will ich wissen?
- Wo kann ich mir die Information holen?
- Wer könnte mir helfen?
- Wie ist das Buch, das Heft, der Plan usw. aufgebaut?
- Wo muß ich gezielt suchen?
- Was bedeuten die Abkürzungen?
- Kann ich der Information trauen?

Das betrifft nicht nur die Rezeption, sondern auch die Produktion von Texten, wenn also anderen eine Information zugänglich gemacht werden soll, z. B. über ein Schulfest. Entschieden werden muß über die Art und den Umfang der Information, die Publikationsweise.

Gerade für Kinder ist diese Leseweise wichtig, um nicht von der Textfülle und der Fülle von Texten überwältigt zu werden. Insbesondere sollten Kinder lernen,

- Inhaltsverzeichnisse zu überblicken;
- Bastelanleitungen, Spielanleitungen, Betriebsanleitungen, Rezepte usw. zu verstehen und in Handlungen umzusetzen;
- Informationen aus Wörterbüchern, Lexika und Sachbüchern zu entnehmen;
- Anzeigen in Zeitungen gezielt zu suchen, zu finden und zu erfassen;
- Listen (z. B. Telefonbücher) und Tabellen auszuwerten;
- Texte mit Legenden und Abkürzungen (z. B. Fahrpläne, Freizeitkarten, Campingführer usw.) zu entschlüsseln.

Gerade Abkürzungen und Fremdwörter sind nicht nur für ungeübte Leserinnen und Leser erhebliche Lese- und Verstehenshindernisse. V. Wedel-Wolff 1978 warnt hier vor systematischem Üben und schlägt stattdessen kontextgebundenes Üben sowie einen kreativen und spielerischen Umgang mit Fremdwörtern vor.

Die inhaltliche Auflösung von Abkürzungen kann ebenfalls im Textzusammenhang vorgenommen werden, z. B. beim Automarkt, Wohnungsmarkt einer Tageszeitung. Die Arbeit mit dem Wörterbuch als Nachschlagewerk ist eine notwendige Hilfe. Wichtig wäre es wohl, klasseneigene Glossare von Fremdwörtern und Abkürzungen zu erstellen.

3.5. Übungen zum produktiven Lesen

Die (tätige) Auseinandersetzung mit einem Text, einer Textvorlage ist ein zentraler Aspekt des Lernens und Verstehens. Das ist auf allen Textebenen möglich. Damit erweitert sich Lesen zum Schreiben. Rezeption und Produktion beziehen sich unmittelbar aufeinander. Unterschieden werden können, ausgehend von der Textvorlage:

(1) Nachgestaltung von Texten

Ein Bild zum Text/Textauszug malen; eine Bildergeschichte erstellen; aus Knete einzelne Figuren oder Szenen formen; ein Spiel i.S. einer szenischen Gestaltung inszenieren; die

musikalische Umsetzung von z. B. Rhythmus, Grundstimmung erproben usw.

(2) Vorausgestaltung von Texten

Assoziationen äußern zu einem Stichwort, zu Stichwörtern, sog. Reizwörtern, zu Figuren, Figurenkonstellationen; Antizipation erproben zur Überschrift, zur verfremdeten Überschrift, zu einem Textteil, zu einem Foto oder zu einer Bilderfolge, bei der der Text getilgt wurde.

(3) Neugestaltung von Texten

Teile des Textes neu schreiben oder malen oder zeichnerisch gestalten o. ä.; eine „Vor- aus“-Geschichte erfinden; eine „Folge“-Geschichte erfinden; Nachdenken über den Text und zum Handeln provozieren.

3.6. Übungen zum klanggestaltenden Lesen

Eigentlich ist diese Leseweise eine typisch schulische, weil sie sich als lautes Lesen dokumentiert. Wichtig ist dieser Bereich jedoch, um auf die Besonderheiten und den Zusammenhang von Inhalt, Stil, Satzstruktur, Rhythmus und Melodie aufmerksam zu werden. Die komplexen Textstrukturen werden in ihren einzelnen Elementen unmittelbar wichtig, wahrgenommen, erlebt und in Szene gesetzt. Besonders hier ist es nötig, zunächst begrenzte Aufgaben gezielt anzubieten und erst nach und nach zu komplexeren Gestaltungen zu kommen.

Der Zusammenhang von Textbedeutung und Satzmelodie beim Vorlesen läßt sich leicht an einzelnen Sätzen erproben. Umfangreichere Texte, etwa lautmalende Gedichte, stellen erhebliche Anforderungen an Leserinnen und Leser. Gerade hier sind viele Texte der „Konkreten Poesie“ reizvoll, weil bei ihnen oft die Beziehungen von Textstrukturen und Bedeutungen konzeptionell konstruiert wurden.

3.7. Übungen zum kritischen Lesen

Lesen fordert und fördert den Einzelnen und kann – prinzipiell gesehen – sogar vereinzeln. Es ist von seiner inneren Struktur her antisozial. Diese Tätigkeit widerspricht dem offensichtlichen und folgernden Tun. Darin liegt aber auch die eigentliche Chance, denn die Leserin/der Leser ist damit frei vom Zwang, handeln zu müssen. Der (relativ) sanktionsfreie Raum *Lesen* eröffnet die Möglichkeiten des Probehandelns. Dabei ist die Leserin/der Leser zunächst mit und bei sich selbst. Direkte Rückfragen, gar Dialoge –

wie beim Sprechen und Hören – sind in der Regel nicht möglich.

Das ist zu lernen, eben nicht „natürlich“ gegeben: in kritischer Distanz Übermitteltes zu bedenken und ggf. zu beanstanden. Dieser Aspekt wurde schon länger, besonders Anfang der 70er Jahre, und ausführlich für das Lesen dargestellt und diskutiert (vgl. Braun 1971, 51 ff; Kleinschmidt 1971, 7 ff; Ehlert u. a. 1971, 101 ff; Wenzel 1972, 84 ff; Grünwaldt 1974, 154 ff). Er scheint aber in der letzten Zeit ein wenig aus dem Blick geraten zu sein. Besonders Wenzel (1972, 85) hat mit seinen Ausführungen zum „Gegen-den-Strich-Lesen“ die spezifische Leistung pointiert: „Es geht also bei der Methode des ‘Gegen-den-Strich-Lesens’ nicht so sehr um Kritik an den Intentionen des Verfassers oder am Verfasser selbst, sondern eher um die kritische Reflexion der vom Text ausgehenden unbeabsichtigten oder auch beabsichtigten Wirkung.“

Es ist zu versuchen, Absichten zu erkennen, Informationen zu überprüfen, mögliche Textwirkungen abzuschätzen. Die entschlüsselte Textaussage kann so immer nur eine vorläufige, scheinbare Sicherheit gewähren. In der Distanz wird durch Prüfen, Vergleichen, Überprüfen, Reflektieren das Vorgegebene eben nicht schlicht hingenommen. Angestrebt wird eine Bewertung, mit der zugleich nach Veränderbarkeit gefragt wird. Das verlangt vom Einzelnen einiges an Abstraktionsfähigkeit, Selbstbewußtsein und auch Verantwortungsbewußtsein, verlangt aber auf der anderen Seite von der „Institution Schule“, sanktionsfreie Räume zu schaffen, die das möglich machen.

Diese Leseweise beginnt nicht erst in höheren Klassen. Sie muß jedes Lesen und Lernen mitbestimmen. Sie fordert genaues und vergleichendes Lesen von Anfang an.

4. Literatur

- Baurmann, Jürgen. 1977. Lesetests für die Primarstufe. Lehrmittel aktuell 3, 41–46.
- Braun, Peter. 1971. Das weiterführende Lesen. Düsseldorf.
- Ehlert, Klaus, Hoffacker, Helmut & Ide, Heinz (Bremer Kollektiv). 1971. Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen. Diskussion Deutsch 4, 101–107.
- Eichler, Wolfgang. 1977. Sprach-, Schreib- und Leseleistung. München.
- Geiling, H. 1978. Weiterführendes Lesen (Lehrerfortbildung und Seminar). München.

- Goodman, Kenneth S. 1976. Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (ed.). Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 139–151.
- Groeben, Norbert. 1982. Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster.
- Groeben, Norbert & Vorderer, Peter. 1988. Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster.
- Grünwaldt, Joachim (Bremer Kollektiv). 1974. Das Lesebuch muß heute eine Leselehre für kritisches Lesen sein. Diskussion Deutsch 16, 154–162.
- Kleinschmidt, Gert. 1971. Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt (2. Auflage).
- Luria, Alexander R. & Cvetkova, Ljubov S. 1990. Neuropsychologie und Probleme des Schriftspracherwerbs in der Schule. In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (ed.). Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, 48–67.
- Meiers, Kurt. 1984. Begriff und Aufgaben des weiterführenden Lesens. Informationen der International Reading Association. Sektion Deutschland, H. 2, 52–70.
- Menzel, Wolfgang. 1988. Leseübungstexte. Praxis Deutsch 15, 21–24.
- . 1989 a. Lesen lernen – Lesen üben. Grundschule 21, 46–48.
- . 1989 b. Lesetexte – Leseübungen. Praxis Grundschule, 5/1989.
- Menzel, Wolfgang & Pregel, Dietrich. 1972. Aufbauendes Lesen. Hannover.
- Müller, Erhard Peter. 1978. Lesen in der Grundschule. München.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud. 1978. Weiterführender Lesunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn (4. Auflage).
- Schwartz, Erwin. 1970. Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im 2. Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (ed.). Handbuch des Deutschunterrichts. 2. Band. Emsdetten (5. Auflage), 723–841. Texte für die Primarstufe. 1972 ff. Hannover.
- von Wedel-Wolff, Annegret & Rappsilber-Kurth, Dora. 1978. Weiterführender Lesunterricht. Braunschweig.
- Wenzel, Rudolf (Bremer Kollektiv). 1972. Vom „Gegen-den-Strich-Lesen“. In: Ide, Heinz & Bremer Kollektiv (ed.). Soziale Fronten in der Sprache. Projekt Deutschunterricht, Bd. 3. Stuttgart, 84–100.

Peter Conrady, Dortmund (Deutschland)

105. Aspekte und Probleme des Lesunterrichts: Literaturunterricht

1. Lesunterricht im 16.–18. Jahrhundert
2. Literaturdidaktik im 19. Jahrhundert
3. Literaturdidaktik am Beginn des 20. Jahrhunderts
4. Literaturunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus
5. Literaturdidaktik nach 1945
6. Literaturdidaktik in der DDR
7. Literaturdidaktische Positionen der 80er und 90er Jahre: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
8. Literatur

1. Lesunterricht im 16.–18. Jahrhundert

Wo immer in der Geschichte der Erziehung Literatur ins Blickfeld tritt, wird sie so ausgewählt und benutzt, daß sie den Interessen der Erziehenden und im weitesten Sinne der jeweiligen Gesellschaft dient. Ein charakteristisches und bis in die Gegenwart hinein in vielen Varianten praktiziertes Beispiel dafür bietet Platons „Politeia“. Da heißt es: Die „guten Schöpfungen [der Dichter] lassen wir zu,

ihre schlechten scheiden wir aus. Die ausgewählten lassen wir dann den Kindern von Ammen und Müttern erzählen und so ihre Seelen durch die Erzählungen mehr formen als die Körper durch ihre Hände“ (Platon 377 a–377 c). Damit ist eine allgemeine Prämisse jeglicher Literaturvermittlung auch in der Schule formuliert, wo Lehrende die Funktionen der Ammen und Mütter übernehmen und ab dem 16. Jahrhundert in zunehmendem Maße verbindliche Lehrpläne diese Prämissen konkretisieren. Selbst die Frage eines allgemeinen Textkanons ist so schon angesprochen.

Lesunterricht auf breiter Basis setzt ein mit der Erfindung des Buchdrucks; und erst auf dieser Grundlage führt er über die kommunikativen und sozialen Zwecke – das Lesen von Urkunden und Briefen – hinaus zwangsläufig zum Literaturunterricht im engeren Sinne, d. h. zur Lektüre auch poetischer oder zu den verschiedensten Zwecken zumindest poetisch eingekleideter Texte religiösen, moralischen und wissenschaftlichen Inhalts.

- Goodman, Kenneth S. 1976. Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (ed.). Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 139–151.
- Groeben, Norbert. 1982. Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster.
- Groeben, Norbert & Vorderer, Peter. 1988. Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster.
- Grünwaldt, Joachim (Bremer Kollektiv). 1974. Das Lesebuch muß heute eine Leselehre für kritisches Lesen sein. Diskussion Deutsch 16, 154–162.
- Kleinschmidt, Gert. 1971. Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt (2. Auflage).
- Luria, Alexander R. & Cvetkova, Ljubov S. 1990. Neuropsychologie und Probleme des Schriftspracherwerbs in der Schule. In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (ed.). Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, 48–67.
- Meiers, Kurt. 1984. Begriff und Aufgaben des weiterführenden Lesens. Informationen der International Reading Association. Sektion Deutschland, H. 2, 52–70.
- Menzel, Wolfgang. 1988. Leseübungstexte. Praxis Deutsch 15, 21–24.
- . 1989 a. Lesen lernen – Lesen üben. Grundschule 21, 46–48.
- . 1989 b. Lesetexte – Leseübungen. Praxis Grundschule, 5/1989.
- Menzel, Wolfgang & Pregel, Dietrich. 1972. Aufbauendes Lesen. Hannover.
- Müller, Erhard Peter. 1978. Lesen in der Grundschule. München.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud. 1978. Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn (4. Auflage).
- Schwartz, Erwin. 1970. Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im 2. Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (ed.). Handbuch des Deutschunterrichts. 2. Band. Emsdetten (5. Auflage), 723–841. Texte für die Primarstufe. 1972 ff. Hannover.
- von Wedel-Wolff, Annegret & Rappsilber-Kurth, Dora. 1978. Weiterführender Leseunterricht. Braunschweig.
- Wenzel, Rudolf (Bremer Kollektiv). 1972. Vom „Gegen-den-Strich-Lesen“. In: Ide, Heinz & Bremer Kollektiv (ed.). Soziale Fronten in der Sprache. Projekt Deutschunterricht, Bd. 3. Stuttgart, 84–100.

Peter Conrady, Dortmund (Deutschland)

105. Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Literaturunterricht

1. Leseunterricht im 16.–18. Jahrhundert
2. Literaturdidaktik im 19. Jahrhundert
3. Literaturdidaktik am Beginn des 20. Jahrhunderts
4. Literaturunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus
5. Literaturdidaktik nach 1945
6. Literaturdidaktik in der DDR
7. Literaturdidaktische Positionen der 80er und 90er Jahre: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
8. Literatur

1. Leseunterricht im 16.–18. Jahrhundert

Wo immer in der Geschichte der Erziehung Literatur ins Blickfeld tritt, wird sie so ausgewählt und benutzt, daß sie den Interessen der Erziehenden und im weitesten Sinne der jeweiligen Gesellschaft dient. Ein charakteristisches und bis in die Gegenwart hinein in vielen Varianten praktiziertes Beispiel dafür bietet Platons „Politeia“. Da heißt es: Die „guten Schöpfungen [der Dichter] lassen wir zu,

ihre schlechten scheiden wir aus. Die ausgewählten lassen wir dann den Kindern von Ammen und Müttern erzählen und so ihre Seelen durch die Erzählungen mehr formen als die Körper durch ihre Hände“ (Platon 377 a–377 c). Damit ist eine allgemeine Prämisse jeglicher Literaturvermittlung auch in der Schule formuliert, wo Lehrende die Funktionen der Ammen und Mütter übernehmen und ab dem 16. Jahrhundert in zunehmendem Maße verbindliche Lehrpläne diese Prämissen konkretisieren. Selbst die Frage eines allgemeinen Textkanons ist so schon angesprochen.

Leseunterricht auf breiter Basis setzt ein mit der Erfindung des Buchdrucks; und erst auf dieser Grundlage führt er über die kommunikativen und sozialen Zwecke – das Lesen von Urkunden und Briefen – hinaus zwangsläufig zum Literaturunterricht im engeren Sinne, d. h. zur Lektüre auch poetischer oder zu den verschiedensten Zwecken zumindest poetisch eingekleideter Texte religiösen, moralischen und wissenschaftlichen Inhalts.