

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 Tüffel 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, sachbezogen

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 kulturellem 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* (*hànzì*) (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)

- Ehlich, Konrad & Wagner, Klaus R. (ed.). 1989. Erzähl-Erwerb. Bern et al.
- Eigler, Gunther et al. 1990. Wissen und Textproduzieren. Tübingen.
- Fritzsche, Joachim. 1980. Aufsatzdidaktik. Stuttgart et al.
- Gössmann, Wilhelm. 1976. Sätze statt Aufsätze. Düsseldorf.
- Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (ed.). 1980. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N. J.
- Haueis, Eduard. 1971. Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts. Essen.
- . (ed.). 1987. Produktion schriftlicher Text. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 36.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (ed.). 1983. Textproduktion und Textrezeption. Tübingen.
- Herrmann, Wolfgang. 1979². Schriftliches Arbeiten im Sprachunterricht. In: Boueke, D. (ed.). Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn.
- Hurrelmann, Bettina. 1977. Kreatives Schreiben – ästhetische Kommunikation in der Grundschule. Linguistik und Didaktik 32.
- Ingendahl, Werner. 1975. Sprechen und Schreiben. Heidelberg.
- Ivo, Hubert et al. 1983. Aufsätze korrigieren. Diskussion Deutsch 71.
- Ludwig, Otto. 1980. Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 8, 74–92.
- . 1988. Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin–New York.
- Ossner, Jakob (ed.). 1995. Schriftaneignung und Schreiben. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). 51.
- Schau, Albrecht. 1976. Aufsatzunterricht. Baltmannsweiler.
- Wild, Edeltraud. 1980. Inneres Sprechen – Äußere Sprache. Stuttgart.

Eduard Haueis, Heidelberg (Deutschland)

109. Geschichte der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts und der Lektüre

1. Allgemeine Bildung und klassischer Kanon (1812–1848)
2. Biedermeierlicher Gefühlskult und forcierter Nationalismus (1848–1918)
3. Streit um die Deutschkunde und Sieg des völkischen Wahns (1918–1945)
4. Zwischen Methodenlehren und didaktischen Definitionen von Wissensfeldern (1945–1992)
5. Literatur

Noch 1796 beklagte J. G. Herder in seiner berühmten Schulrede, daß die Schule immer noch nicht die Werke jüngerer deutscher Autoren behandle, an denen Geist, Empfindung und nationale Identität der Jugendlichen sich bilden können. Damit drohe Deutschland in der literarischen Bildung hinter Italien, Britannien und Frankreich zurückzufallen. In der Tat war die Besprechung deutscher Literatur im 18. Jahrhundert eher die Ausnahme. Zwar gab es Ansätze in einzelnen Schulen schon ab 1745, etwa in St. Afra in Meißen oder am Braunschweigischen Carolinum, in denen Schüler zweimal in der Woche aus deutschen Dichtern lasen, aber es blieben vereinzelte Versuche engagierter Lehrer, die sich nicht durchsetzten. Selbst nachdem die fortschrittliche Kurfürstlich Sächsi-

sche Schulordnung von 1773 die Lektüre der besten Werke der Nationalliteratur forderte, folgte keine Welle unterrichtlicher Besprechung deutscher Literatur. Teilweise war es den Schülern sogar verboten, in ihrer Freizeit deutsche Werke zu lesen, so daß A. Matthias mutmaßen konnte: „Wer weiß, in wie vielen stillen Kämmerlein Schillers Räuber von Hand zu Hand gegangen ist, während der strenge Magister in seiner Weltfremdheit annahm, daß der Schüler seinen Cicero pflichtgemäß betreibe.“ (1907, 196)

Auf solche subversive und unmittelbar bildungswirksame Leistung von Literatur setzten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts aber deutsche Schriftsteller, wie K. Ph. Moritz, Lessing, Herder, Schiller. In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ bestimmte Schiller die Funktion von Kunst: „Durch die ästhetische Gemütsstimmung wird also die Selbständigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet.“ (23. Brief) Dieser Grundgedanke, daß im ästhetischen Zustand Kräfte gebildet werden, die zur Erreichung vernünftiger Zustände unabdingbar sind, wird bis zum Ende des Jahrhunderts zur tragenden Begründung für die Notwendigkeit der Lektüre deutscher Schriftsteller in den Schulen.

- Ehlich, Konrad & Wagner, Klaus R. (ed.). 1989. Erzähl-Erwerb. Bern et al.
- Eigler, Gunther et al. 1990. Wissen und Textproduzieren. Tübingen.
- Fritzsche, Joachim. 1980. Aufsatzdidaktik. Stuttgart et al.
- Gössmann, Wilhelm. 1976. Sätze statt Aufsätze. Düsseldorf.
- Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (ed.). 1980. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N. J.
- Haueis, Eduard. 1971. Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts. Essen.
- . (ed.). 1987. Produktion schriftlicher Text. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 36.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (ed.). 1983. Textproduktion und Textrezeption. Tübingen.
- Herrmann, Wolfgang. 1979². Schriftliches Arbeiten im Sprachunterricht. In: Boueke, D. (ed.). Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn.
- Hurrelmann, Bettina. 1977. Kreatives Schreiben – ästhetische Kommunikation in der Grundschule. Linguistik und Didaktik 32.
- Ingendahl, Werner. 1975. Sprechen und Schreiben. Heidelberg.
- Ivo, Hubert et al. 1983. Aufsätze korrigieren. Diskussion Deutsch 71.
- Ludwig, Otto. 1980. Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 8, 74–92.
- . 1988. Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin–New York.
- Ossner, Jakob (ed.). 1995. Schriftaneignung und Schreiben. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). 51.
- Schau, Albrecht. 1976. Aufsatzunterricht. Baltmannsweiler.
- Wild, Edeltraud. 1980. Inneres Sprechen – Äußere Sprache. Stuttgart.

Eduard Haueis, Heidelberg (Deutschland)

109. Geschichte der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts und der Lektüre

1. Allgemeine Bildung und klassischer Kanon (1812–1848)
2. Biedermeierlicher Gefühlskult und forcierter Nationalismus (1848–1918)
3. Streit um die Deutschkunde und Sieg des völkischen Wahns (1918–1945)
4. Zwischen Methodenlehren und didaktischen Definitionen von Wissensfeldern (1945–1992)
5. Literatur

Noch 1796 beklagte J. G. Herder in seiner berühmten Schulrede, daß die Schule immer noch nicht die Werke jüngerer deutscher Autoren behandle, an denen Geist, Empfindung und nationale Identität der Jugendlichen sich bilden können. Damit drohe Deutschland in der literarischen Bildung hinter Italien, Britannien und Frankreich zurückzufallen. In der Tat war die Besprechung deutscher Literatur im 18. Jahrhundert eher die Ausnahme. Zwar gab es Ansätze in einzelnen Schulen schon ab 1745, etwa in St. Afra in Meißen oder am Braunschweigischen Carolinum, in denen Schüler zweimal in der Woche aus deutschen Dichtern lasen, aber es blieben vereinzelte Versuche engagierter Lehrer, die sich nicht durchsetzten. Selbst nachdem die fortschrittliche Kurfürstlich Sächsi-

sche Schulordnung von 1773 die Lektüre der besten Werke der Nationalliteratur forderte, folgte keine Welle unterrichtlicher Besprechung deutscher Literatur. Teilweise war es den Schülern sogar verboten, in ihrer Freizeit deutsche Werke zu lesen, so daß A. Matthias mutmaßen konnte: „Wer weiß, in wie vielen stillen Kämmerlein Schillers Räuber von Hand zu Hand gegangen ist, während der strenge Magister in seiner Weltfremdheit annahm, daß der Schüler seinen Cicero pflichtgemäß betreibe.“ (1907, 196)

Auf solche subversive und unmittelbar bildungswirksame Leistung von Literatur setzten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts aber deutsche Schriftsteller, wie K. Ph. Moritz, Lessing, Herder, Schiller. In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ bestimmte Schiller die Funktion von Kunst: „Durch die ästhetische Gemütsstimmung wird also die Selbständigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet.“ (23. Brief) Dieser Grundgedanke, daß im ästhetischen Zustand Kräfte gebildet werden, die zur Erreichung vernünftiger Zustände unabdingbar sind, wird bis zum Ende des Jahrhunderts zur tragenden Begründung für die Notwendigkeit der Lektüre deutscher Schriftsteller in den Schulen.

1. Allgemeine Bildung und klassischer Kanon (1812–1848)

Die Gedanken einer Erziehung zur Humanität wurden von den Reformern in Preußen aufgegriffen und zur zentralen Idee für die neue Schule, das Gymnasium, gemacht. Freiherr vom Stein gab die Richtung an: Die Schule habe dafür zu sorgen, daß „durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden“ wird. Humboldt wurde noch konkreter: Nur die Dichtung vermag den Menschen über sich hinaus zur Totalität seines Daseins zu führen (Brief an Schiller vom 18.12.1796). Ihr gehört der zentrale Platz im Bildungskanon. Noch auf Humboldts Veranlassung hin trat 1812 die neue Abitur-Ordnung in Kraft, in der zum ersten Male Deutsch als Prüfungsfach vorgesehen war. Der wichtigste Mitarbeiter der „Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht“ war Johann Wilhelm Süvern, der den maßgeblichen Lehrplan für das Gymnasium entwarf (1818). Zwar ist der Lehrplan nie in Kraft getreten, gilt aber als „die Konstitutionsakte des neuen Gymnasiums“ (Paulsen II, 1896, 291). Dieser Lehrplan zählte immerhin das Deutsche neben dem Latein, dem Griechischen und der Mathematik zu den Hauptfächern des gymnasialen Unterrichts und sah für den Unterricht in der deutschen Sprache insgesamt 44 Wochenstunden während einer zehnjährigen Schullaufbahn vor. In der Folgezeit wurden die Stundenzahlen für den Deutschunterricht zusammengestrichen. Der preußische Normalplan von 1837 räumte ihm nur noch 22 Wochenstunden – verteilt auf neun Schuljahre – ein, und bei einer weiteren Lehrplanrevision (1856) erfolgte eine nochmalige Reduzierung des Deutschen. Diese Entwicklung kehrte sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wieder um.

Die Weichen aber waren gestellt. Im Rahmen des Deutschunterrichts nahm das Gewicht der Literatur zu, auch wenn die Stundenzahlen wieder zurückgingen. Die Schüler wurden verstärkt zu Privatlektüre angehalten, über die an vielen Schulen vierteljährlich Rechenschaft abzulegen war. Das preußische Ministerium empfahl überdies 1829, der Meldung zum Abitur Leselisten beifügen zu lassen.

Trotz mancher Bedenken gegen den deutschen Literaturunterricht, der vor allem von den Verfechtern des altsprachlichen Unterrichts kam, die Lektüre in der Muttersprache für eine Freizeitbeschäftigung hielten, nahmen die Anstrengungen, ein Curriculum zu entwickeln, in den zwanziger Jahren zu. In Schulpforta las der junge Karl August Koberstein mit seinen Primanern deutsche Literatur vom Nibelungenlied bis Goethe. Er wurde vom preußischen Kultusministerium ermuntert, eine Literaturgeschichte, den von Süvern formulierten Ansprüchen folgend, als Leitfaden für den Unterricht zu schreiben. Und so entstand 1827 die erste deutsche Literaturgeschichte „Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur“ nicht in der noch sehr jungen Germanistik, sondern in der Didaktik. Bis zu seiner vierten Auflage (1847) war es das erfolgreichste Werk seiner Art und dürfte den Literaturunterricht und die Literaturgeschichtsschreibung maßgeblich bestimmt haben.

Ebenso wichtig wie der Leitfaden durch die Literaturgeschichte wurden aber Textsammlungen für die unterrichtlichen Besprechungen. Bestimmenden Einfluß gewannen die Gedichtsammlungen von Echtermeyer „Auswahl deutscher Gedichte für gelehrte Schulen“ (1836) und Wackernagels „Deutsches Lesebuch“ (1843). War es Echtermeyers Ziel, durch seine Auswahl Sinne und Verständnis für Poesie zu wecken sowie der sittlichen Erziehung Impulse zu geben, kam es Wackernagel darauf an, der „Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens“ Entlastung durch Literatur zu verschaffen, das „Moment der Freiheit und Liebe“ einzuführen. Literaturunterricht wurde zur Feierstunde. Von Wackernagel stammt der folgenschwere Satz „Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohepriesterliches Amt“ (1843, 90). Bevor diese überhebliche Selbsteinschätzung nach 1848 ihre unheilvollen Folgen haben sollte, fand der Gedanke einer allseitigen Bildung durch Literatur ihren Höhepunkt in der ersten Gesamtdarstellung „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ von Robert Heinrich Hiecke (1842).

Mindestens zwei Stoßrichtungen läßt das umfangreiche Werk erkennen: zum einen die Einführung in die klassischen Werke der deutschen Nationalliteratur. Die deutsche Literatur sollte endlich ihren gleichberechtigten Platz gegenüber der griechischen und lateinischen behaupten. Die Entdeckung einer eige-

nen Klassik, neben der antiken, ist in ihren Anfängen noch ganz Ausdruck der Begründung einer Tradition, aus der Vorstellungen von Freiheit, Kampf für Gleichheit und Behauptung eines Selbst-Bewußtseins sich speisen.

Zum zweiten ist Hieckes Didaktik bestimmt von der Entwicklung einer Interpretationsmethode, mit der die Schüler befähigt werden sollen, sich Literatur selbständig zu erschließen. Zugleich bekommt der Literaturunterricht damit eine Aufgabe, die ihn, in der Vermittlung formaler Bildung, den alten Sprachen gleichstellt. Der Logik der Literatur zu folgen, fordert gedankliche Leistungen, die der Anstrengung von Übersetzungen aus und ins Lateinische vergleichbar werden. Hiecke möchte die Schüler zu genauem und kritischem Lesen anleiten, damit sie „ein freieres und bewußteres Verhalten gegen das Gelesene“ einnehmen. Seine analytische Methode führte die Lektüre über vier Stufen zu diesem Ziel. In der letzten Phase kann die Analyse der Texte durch „Productionen“ der Schüler ergänzt werden. Solche Ansätze für eine Integration von analytischen und synthetischen Verfahren werden erst im 20. Jahrhundert weiter ausgebaut.

2. Biedermeierlicher Gefühlskult und forcierter Nationalismus (1848–1918)

Nach 1848 wurde ein radikaler Bruch mit dem Ziel der allseitigen Bildung und der von Hiecke propagierten analytischen Methode vollzogen. Die Nachahmung und Verflachung dieser Methode in Präparationen und Handbüchern rief Gegner auf den Plan, denen das ganze Konzept einer rationalen Arbeit am Text nicht paßte, weil sie die unmittelbare Wirkung der Dichtung auf das Gefühl behindere.

Rudolf von Raumer hat 1852 die Position ausdrücklich gegen Hiecke legitimiert. Er tat das ganz im biedermeierlichen Sinne, indem er Dichtung begriff als das nur unmittelbar auf empfängliche Herzen Wirkende, als das Unreflektierbare, das Idyllische, das Weltferne. Die geeignete Methode für diese Art von Literatur war das Vorlesen, das sich z. B. bei Dramen, als Höhepunkt des Schuljahres, über einen ganzen Vormittag hinziehen sollte, „ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt“.

Diese Strömung paßte in die Zeit. So fordern denn auch die Richtlinien für Realschu-

len von 1859, im Unterricht zu verhüten, „daß die Totalanschauung durch minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik geschwächt werde, wobei die Poesie nicht mehr als Poesie auf das Gemüth und die Phantasie wirken kann“. Ähnliches findet sich auch in dem Gymnasialplan von 1862; deutlicher dann, verbunden mit dem Pathos nationaler Begeisterung, im Plan von 1882: „Besonders Werthvolles aus der classischen Dichtung des eigenen Volkes als einen unverlierbaren Schatz im Gedächtnis zu bewahren, ist eine nationale Pflicht jedes Gebildeten.“ Sich von der Dichtung anrühren, sich erheben und bewegen zu lassen, wird zum alleinigen Ziel des Unterrichts. Nicht mehr auf die Entfaltung aller menschlichen Kräfte, Denken und Empfinden, kommt es an, sondern nur noch auf die Ausbildung des „lebendigen Gefühls“.

Einen neuen Schub erhielt die Empfindsamkeitsschule durch die Grundannahmen von Diltheys Hermeneutik. Folgenreich für die didaktische Diskussion war die These, daß Dichtung immer Ausdruck von Erlebnissen sei, nicht als Abbild, sondern als deren künstlerische Gestaltung. Jedes Erlebnis sollte von verschiedenen Gefühlen begleitet werden, die sich in Stimmungen verdichten und zu dichterischem Werk sich bilden. Aufgabe der Lektüre solcher Dichtung war es also, die Ausdrucksform in das Erlebnis zurückzuübersetzen, aus dem es hervorgegangen war. Das Verstehen wird zur Umkehrung der Entstehung von Dichtung; es bedeutet Nacherleben dichterischer Erlebnisse. Das nacherlebende Verstehen führt zur „Erhöhung und Erweiterung“ des Daseins und bildet Kräfte aus, die den Menschen über das banale Leben erheben und ihm Freude vermitteln.

Die Kerngedanken der Diltheyschen Dichtungstheorie und Verstehenslehre griff die Kunsterziehungsbewegung auf und machte sie zum methodischen Programm des Literaturunterrichts. Um den Erfolg zu verstehen, muß bedacht sein, daß die Praxis des Unterrichts immer noch bestimmt war von Interpretationsschulen, die die Deutungsschritte auf der Grundlage von Hieckes Interpretationsmethode und mit Hilfe der Herbart'schen Formalstufen völlig schematisiert und veräußerlicht hatte. Sie vor allem war Anlaß für Nietzsches Bildungsphilisterkritik. Ihr vielfältiger Gebrauch an den Schulen macht auch die radikale Forderung der Reformbewegung verständlich: „jede Unterrichtsstunde soll ein Erlebnis werden“ (Ernst Weber,

1907). Die Handbücher für diesen neuen, gefühlsbetonten Unterricht zeichnen zunächst keine Ablaufskizzen für die Stunden, sondern präparieren den Lehrer für einen stimmungsvollen Vortrag, der den Schülern zum Erlebnis verhilft. In dem Maße aber, in dem die Methode überprüfbar, wiederholbar, vermittelbar werden sollte, um erfolgreich zu bleiben, setzte sich auch hier ein Schema durch. Entscheidend wird dabei der erste Schritt: die Entfaltung einer Stimmung, die mitten hinein in die Erlebniswelt der Dichtung führen sollte. Im Extrem ging das so weit, daß Frühlingsgedichte nur im Frühling, Moor-Gedichte im Moor, Mitternachtsgedichte „in später Abendstunde“ besprochen wurden. Es ging aber auch so, daß die Lehrer durch Worte eine Stimmung zu erzeugen versuchten, die an das Erlebnis der Dichtung heranführte. Dabei halfen die Handreichungen durch Stimmungsskizzen neuen Typs (z. B. Alfred M. Schmidt, 1907). Noch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieses Konzept des kunsterzieherischen Literaturunterrichts wieder aufgegriffen, um zum 'rechten' Erlebnis von Literatur zu führen.

Mit der Förderung des Irrationalismus einher ging von Anfang an ein neues nationales Pathos, das nicht mehr nach Gleichheit des Deutschen und Freiheit für die deutschen Länder strebte, sondern Überheblichkeit und Vormachtstreben zum Ausdruck verhalf. Nach 1871 wurde diese Aufgabe radikal verstärkt und bis zum Ersten Weltkrieg zu der immer beherrschenderen Idee. Stufen auf dem Weg zur entschiedenen nationalistischen Bildung waren Paul de Lagardes „Über die gegenwärtige Lage des Deutschen Reichs“ (1875) und Julius Langbehn's „Rembrandt als Erzieher“ (1889). Vor allem dieses Buch war in seiner Wirkung bedeutsam, weil es mit Rembrandt die besonderen deutschen Eigenschaften auszuzeichnen versuchte – wie z. B. exzentrischer Charakter, Schöpferkraft, Genie, Natürlichkeit, Individualität – und über die Bildung zur Kunst den Deutschen die Vorrangstellung in der Welt nicht nur ökonomisch und politisch, sondern auch im Künstlertum sichern sollte. Mit der Erziehung zum Deutschtum einher ging die Erziehung zur Kunst. Ähnlich argumentierte schließlich auch Alfred Lichtwark, der in seinem Vortrag „Der Deutsche der Zukunft“ (1901) Ideen der Kunsterziehung mit der nationalen Bildungsidee verbunden hat. Wenn er durch die Kunst eine sittliche Erneuerung des deutschen Volkes erwartete, so diente dieses Pro-

gramm der Stärkung des deutschen Volkstums in seinem Kampf um die Geltung in der Welt.

Das nationalistische Pathos griff schnell über in Vorschläge für einen neuen Deutschunterricht. Für die Volksschule formulierte Hugo Weber in der Preisschrift der Diesterweg-Stiftung, die nationale Bildung habe ihr Ziel erreicht, „wenn die Begriffe Mensch und Deutscher sich möglichst decken“; doch ließe sich dieses Ziel nur erreichen, „indem sie das Volksindividuelle berücksichtigt und so entwickelt, daß sich die Nation von den anderen durch größere Zahl und höhere Grade allgemeinemenschlicher Tugenden unterscheidet.“ Das Studium des Deutschen gelingt am besten durch die Lektüre literarischer Zeugnisse, in denen die Tugenden sich spiegeln: die „deutsche Treue in Herren-, Frauen- und Gottesdienst, deutscher Edelsinn, deutsche Romantik, deutsche Lust am Singen und Sagen, aber auch deutsche Lust am kecken Rauben und Raufen, deutsche Rohheit und Rechtsungleichheit“. Entsprechend wird das Literaturcurriculum erneuert und auf die volkstümliche, geistlose, historisierende Basis gestellt, die das Volksschullesebuch seither auszeichnen sollte.

Für das Gymnasium vollzog niemand geringerer als der Germanist Konrad Burdach (1886) die radikale Wendung zum nationalistischen Literaturunterricht. Er vermißte in dem an den alten Sprachen ausgerichteten Unterricht den „Wärme ausstrahlenden Mittelpunkt“, den nur der Unterricht im Deutschen einnehmen könne. Außerdem müsse an die Stelle zersetzender Reflexion Entfaltung von Gefühl und Vertiefung des Erlebens treten, wenn der Unterricht nicht sein Ziel verfehlen solle, „das innere, sittliche Leben der Nation“ zu bilden. Diese Töne wurden alsbald durch Gymnasiallehrer verschärft. Besonders einflußreich wurde Otto Lyon, der seit 1887 die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ herausgab. In seinem grundlegenden Beitrag „Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium“ (1893) zieht er eine Verbindung zwischen seinem und dem 16. Jahrhundert, zwischen 1813 und 1517: „wie damals eine neue Weltanschauung, der Humanismus, heraufstieg, der ein neues Menschheitsideal in sich barg, [...] so pocht auch in unserem Jahrhundert eine neue Weltanschauung an die Pforten der Welt, der Germanismus.“ Der Germanismus solle den Humanismus nicht verdrängen, aber das Deutschmoderne müsse mindestens gleichberechtigt (in einer eigenen Schulform, dem

Realgymnasium) neben das Altklassische (im humanistischen Gymnasium) treten. Neben der auf dem altklassischen Grundkonzept aufbauenden Kunst von Opitz bis Goethe sei ein „rein deutscher“ Kanon zu entwickeln, der seinen „Ausgang von der altheimischen Heldendichtung, dem Hildebrandslied, den Nibelungen, der Gudrun“, den „unsterblichen Liedern Walthers, Neidharts und Wolframs“ nahm, dann, von fremden Einflüssen verdrängt, verschwunden war, um im 16. Jahrhundert „in den Werken eines Luther und Hans Sachs mit ungestümer, alles mit sich fortreibender Kraft wieder zu Tage“ zu treten. Das war zunächst nur Programm, hatte aber auf der Berliner Schulkonferenz 1890 Beifall von allerhöchster Seite gefunden, als der neu gewählte junge deutsche Kaiser selber das Wort ergriff, um seine Therapie gegen die allgemeine Misere auszurufen: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ Nach und nach wurde dann in den Lehrplänen ab 1891 dieser Forderung entsprochen. Der Boden für den nationalen Taumel, der das Volk zu Beginn des Weltkriegs erfaßte, war damit bereitet. Gestützt wurde er durch Literatur, die Kriegsbegeisterung schüren sollte: Neben altdeutsche Dichtung und Literatur der Reformationszeit traten zunehmend Lieder aus der Zeit der Befreiungskriege, vor allem von Arndt, Körner und Schenkendorf.

Die Erinnerung an die Befreiungskriege wurde auch während des Krieges weiterhin wachgehalten. Überhaupt änderte sich an dem didaktischen Ton während des Krieges wenig: Weiterhin wurde eine Erneuerung von der nationalen Gesinnung erhofft, von der Unterwerfung des Einzelnen unter das Ganze von Volk und Staat, von der historischen Bildung im Deutschtum. Niemand anderer als Eduard Spranger hat 1916 das klassische Bildungsideal, „erfüllt von dem Ethos der Selbstheit, d. h. der Selbstvollendung, Selbsthilfe und Selbstverantwortlichkeit“, endgültig verabschiedet und an seine Stelle das nationale, einer Unterwerfung des Individuums unter das Ganze, und damit dessen Entmündigung, gesetzt.

3. Streit um die Deutschkunde und Sieg des völkischen Wahns (1918–1945)

Von dieser Idee der Deutschheit erhoffte man sich nach dem Krieg die Erneuerung. Was ins Verderben geführt hatte, sollte zum Keim des

Neuanfangs werden: „die deutsche Schule des neuen Deutschlands hat ein gemeinsames Bildungsideal und ein allen gemeinsames Bildungsmittel: das Ideal heißt Deutschheit, das Mittel ist die Spracherziehung, in ihr, nicht in einer sogenannten allgemeinen Bildung [...] liegt das Gemeinsame der Nationalerziehung, es liegt in dem gemeinsamen Mittel, dem deutschen Unterricht.“ So formulierte Hans Richert 1920 das neue Erziehungsprogramm, das er 1924 in konkrete Lehrpläne für das Gymnasium in Preußen umsetzen konnte. Anzuschließen war dabei an eine Theorie von Deutschkunde, die nach 1916 von Walter Hofstaetter formuliert und 1921 konkret ausgestaltet worden war („Gesamtplan des deutschen Unterrichts“). Demnach sollte der Deutschunterricht das Zentrum einer Fächergruppe von Religion, Philosophie, Geschichte, Erdkunde und Kunst“ (bis zu 36 % aller Unterrichtsstunden) bilden, in dem die Schüler in drei chronologischen Durchgängen mit deutscher Art, Kunst, Philosophie, Lebensform vertraut gemacht werden sollten. Während aber bei Hofstaetter ganz das germanisch-deutsche Erbe im Mittelpunkt stand, rückte in Richerts Richtlinien die gesamte deutsche Kultur, einschließlich der von fremden Kulturen, der antiken, der englischen, französischen, russischen, beeinflussten (z. B. Aufklärung, Empfindsamkeit, Klassik) in den Mittelpunkt. Das war den Vertretern der reinen Lehre einer Deutschkunde zu viel Konzession ans Fremde. Sie wollten lieber die ganz deutsche Literatur der Heldensagen, des 16. Jahrhunderts, des Sturm und Drang und der Befreiungskriege in den Mittelpunkt rücken: statt Kulturkunde eben Deutschkunde.

So kam dann der erste Einwand gegen die völkische Deutschkunde aus der Reihe ihrer Vertreter selbst, die, wie Richert, den Kulturbegriff weiter fassen wollten, um nicht wichtige Epochen der deutschen Geschichte ausblenden zu müssen.

Der zweite Einwand gegen die Deutschkunde schloß die Richertschen Richtlinien mit ein und zielte gegen die Form historisierender Bildung, die in der Präsentation deutscher Lebensbilder sich erschöpfte und die Kurse hoffnungslos stofflich überfrachtete. Martin Havenstein knüpfte damit an Nietzsches kulturkritische Schriften eine Generation zuvor an, war aber sicher ebenso inspiriert von der Historismus-Kritik seiner Zeit (Troeltsch, Karl Mannheim etc.). Er wettete einerseits gegen die stoffliche Überfrachtung des deutschkundlichen Unterrichts, denn es

gäbe eben doch Grenzen des für die Jugend Erfassbaren. Was diese Grenze überschreite, wie etwa „Fontanes Romane oder z. B. Goethes Wahlverwandtschaften und Wilhelm Meister“ sei untauglich, „um als Bildungstoff für junge Leute zu dienen“. Andererseits forderte er, gegen den blinden Historismus, aktuelle Bezüge des Wissensstoffes zur Lebenswelt der Schüler. Die deutschkundlichen Stoffe müssen sich eben auch daraufhin befragen lassen, inwieweit sie Leben und Welt der Jugendlichen verständlicher machen. Lebenskunde statt Deutschkunde war Havensteins Programm.

Die öffentliche Debatte wurde erregter, als Walter Schönbrunn 1929 seine Thesen zur „Not des Literaturunterrichts“ vorlegte und damit der Deutschkunde die ganze Basis einer relevanten Bildungsidee entzog. Er hatte festgestellt, daß den Schülern der Großstädte überhaupt keine ältere Literatur mehr vermittelt werden könnte, weil sie deren Probleme gar nicht mehr verstünden: „Welche Dichtungsform entspricht denn nun unserer Zeit des Radios und des Kinos, der kniefreien Röcke, der Sensationspresse, der dachlosen Häuser, der Sportrekordleistungen?“ Auf keinen Fall die der Deutschkunde; eher die moderne Literatur von Döblin, Joseph Conrad, Dos Passos. Die Kritik an Schönbrunns Thesen und Feststellungen war vehement und entschlossen: sahen doch die Deutschkundler ihr didaktisches Prinzip, die Schüler mit der Geschichte deutschen Lebens und Denkens vertraut zu machen, bevor sie zu sich selber kommen durften, in Frage gestellt, sahen doch auch die Literaturwissenschaftler (allen voran H. A. Korff), wie ihre historisch geordneten „Kulturwerte“ durch radikale didaktische Fragen nach deren Geltung aus dem Schulkanon zu fallen drohten. Zu der Kritik an der Verknappung des Wissens im Sinne des Völkischen, am Historismus, an der Verfehlung gegenwärtiger Fragen kamen Einwände gegen die Wissenschaftlichkeit von Deutschkunde (Theodor Litt) und gegen die methodische Einseitigkeit einer Wissensvermittlung, die Aktivitäten und Selbständigkeit der Schüler massiv einschränkte (Arbeitschulbewegung). Die deutschkundliche Gesinnungsbildung überlebte nur, weil der Faschismus ihr, gegen die Bedürfnisse des Lebens, zum Überleben verholfen hat.

Schnell aber zeigte sich, daß im Dritten Reich auch mit den Ideen der Deutschkunde ein radikaler Bruch vollzogen wurde. Die Tradition wurde beschworen, um sie um so

ungenierter den eigenen Machtinteressen dienstbar zu machen. Nur die Klügeren hätten verstehen können, daß die Deutschkunde unter dem verhaßten liberalen Weimarer Staat mehr Chancen hatte, sich zu behaupten, wie die Richertschen Reformen gezeigt hatten, als unter dem diktatorischen faschistischen Regime, das gerade scheinbar affine Ideen der eigenen Interpretation unterwarf. Unmißverständlich deutlich wurde dies im Erlaß über „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ von 1938, in dem der Irrtum der alten Nationalerziehung unterstrichen wurde, um sich dagegen abzusetzen.

Zunächst wurde der Gedanke der ‘Kunde’ verworfen, der darin seinen Kern hatte, daß die Vertreter der Deutschkunde annahmen, durch Vermittlung des Wissens über das Deutsche in der Tradition deutsche Charaktere in der Gegenwart zu bilden. Nicht Wissen aber bildet, sondern nur die entschlossene Tat: „An die Stelle der nur betrachtenden, kritisch-wissenschaftlichen, historischen und ästhetischen Einstellung tritt die wertende, schaffensbereite und kämpferische Haltung“ (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule). Nur das Wissen, das sich in der Tat für die nationale Sache bewährte, zählte. In der Unterwerfung unter das Opportune verlor selbst das Wissen über die Tradition ‘deutscher Art und Kunst’ seinen Eigenwert und wurde für den politischen Zweck funktionalisiert.

Das ‘Kerngut’ der Bildung wurde dabei noch einmal verknappt. Es zählten nunmehr nur noch die als ‘deutsch’ ausgewiesenen Bewegungen der vergangenen Epochen: Germanentum, Rittertum, Mystik, Reformation, Sturm und Drang, Befreiungskriege. Nicht nur, daß die moderne Literatur, deren Einbeziehung in den Kanon Schönbrunn so entschieden gefordert hatte, endgültig auf dem Scheiterhaufen der Bücherverbrennungen landete, auch die großen Epochen der deutschen Literatur, die sich durch produktive Aneignung antiker und europäischer Einflüsse herausgebildet hatten und die noch Richert berücksichtigt sehen wollte, wurden aus dem Kanon eliminiert. Hingegen aufgenommen wurde die Literatur der Gegenwart, die völkstümlich war und ideologische Einpassung forderte: Werke von Hermann Stehr, Hans Carossa, Emil Strauß, Paul Ernst, Wilhelm Schäfer, Hans Grimm u. a. Das war Zeitgenossenschaft, die wegführte aus der Gegenwart in eine Zeitlosigkeit und die sich ideologisch so gut funktionalisieren ließ wie

die alte Dichtung, um die man sich weniger philologisch mühte, als daß man sie ausbeutete, um dem neuen Ideal der Unterwerfung die Würde des Traditionellen zu verleihen.

Da immer noch die Gefahr bestand, daß die Werke der deutschen Tradition in der Vermittlung doch ihren eigenen Sinn entfalten (wie das Verbot von Schillers „Wilhelm Tell“ 1941 anschaulich zeigt), wurde das literarische ‚Kerngut‘ noch einmal gefiltert durch die Rassenideologie. Gelesen werden durfte nur noch, was von rassisches ausgewiesenen Autoren stammte und von rassisches vorbildlichen Charakteren handelte. Houston Stewart Chamberlain verstand die Weltgeschichte als Geschichte von Rassenkämpfen, letztlich als die des Kampfes zwischen arisch-nordischer Rasse und dem Weltjudentum. Für diesen Endkampf mußte vor allem die junge Generation gerüstet sein: Erziehung hatte nunmehr die Aufgabe, „alle seelischen Kräfte des Kindes, welche in der Richtung des nordischen Idealbildes liegen, aufzurütteln“. Das konnte am besten gelingen durch Schrifttum, aus dem nordisches Wesen sprach. Die Literaturwissenschaft beeilte sich, die Literatur nach rassisches Merkmalen zu klassifizieren; Heinz Otto Burger ordnete Autoren der fälischen, ostischen, dinarischen und nordischen Rasse zu, wobei letztere den höchsten Stellenwert bekam. Zu den nordischen Dichtern zählten Hutten, Klopstock, Lessing, Gerstenberg, Kleist; Goethe und Schiller nur mit ihrem Frühwerk. Im Unterricht trat an die Stelle von Lessings Nathan der Shylock Shakespeares, der dem faschistischen Antibold besser entsprach. In Storms „Schimmelreiter“ war nachzuweisen, wie der nordische Mensch, wenn er nicht konsequent handelte, notwendig scheitern mußte. Nimmt man die Ausscheidung der jüdischen Autoren aus dem Kanon hinzu, dann zeigt sich auch im Bereich der Stoffe, daß die nationalsozialistische Bildungspolitik nicht Traditionen der Deutschen Bildung fortsetzte, sondern ihr eine radikal neue Richtung gab, die normative Menschenbilder benutzte, um Fremdes zu diskriminieren und dem ‚Nicht-Artgemäßen‘ Vernichtung anzudrohen.

Um die Vernichtung auch ausführen zu können, mußten die Heranwachsenden im Unterricht in Unterwerfung unter das Ganze, das die Nazis vertraten, eingeübt werden. „Die Zeit, in der die Ausbildung der selbstherrlichen Einzelpersönlichkeiten als wesentliche Aufgabe der Schule angesehen wurde, ist vorbei“ – dies ließ der Reichsinnenmini-

ster gleich 1933 verlauten. Es galt vielmehr schon in der Schulklasse, Unterwerfung unter eine Gesinnungs- und Willensgemeinschaft zu praktizieren. Der Deutschkundler Ulrich Peters prägte das entlarvende Wort vom „politischen Dienstwert“ des Menschen, der die individuelle Persönlichkeit ersetzen sollte. Also gehörten in den nationalsozialistischen Literaturunterricht keine Werke mehr, in denen das Individuum sich gegenüber dem Ganzen behauptet, in denen es sich bürgerliches Recht gegen staatliche Zwänge verschafft, in denen Freiheit gegen gesellschaftliche Notwendigkeit siegt. Vielmehr sollte durch die Literatur Opferhaltung eingeübt werden.

Dienst- und opferbereit zeigten sich Schüler und Studenten schon zu Beginn des Dritten Reiches, als es darum ging, ‚undeutsches‘ Schrifttum aus den Bibliotheken zu holen und zu verbrennen. Das wurde als ein Stück Pädagogik der ‚Tat‘ angesehen. Gedanklich einen Schritt weiter gingen Deutschlehrer wie Rudolf Ibel, die den Kriegszustand gegen alles Fremde im Deutschunterricht forderten. „Ein gewisser Mut zur Barbarei ist eine politische Notwendigkeit“, um nicht genehme Kultur zu zerstören. Kein Schüler brauche etwas über die Psyche des Hans Castorp oder auch ‚des‘ barocken Menschen auszusagen, „es ist aber notwendig, daß er zu handeln versteht, wie es die politische Lage verlangt“. So wirkte auch der Literaturunterricht mit, opferbereite Täter zu schaffen, die nicht nur fraglos in den Krieg zogen, um sich selbst zu opfern, sondern zugleich ebenso unbedenklich Unschuldige zu Opfern zu machen. Es ist ein Schritt in die Unmenschlichkeit, wenn der Literatur im Unterricht der vielfache Sinn genommen und einsinnig zugespitzt wird, um damit Vernichtung, erst von Ideen und dann von Menschen, zu legitimieren. In diesem Sinne hat der Literaturunterricht des Faschismus einen radikalen Bruch mit allen vorangegangenen Strömungen vollzogen, auch denen, die ihm von der Idee her so nahe standen.

4. Zwischen Methodenlehren und didaktischen Definitionen von Wissensfeldern (1945–1992)

Noch immer wissen wir zu wenig, in welchem Maße die gesamte Praxis des Deutschunterrichts des Nationalsozialismus den offiziellen

Forderungen entsprochen hat und wie möglicherweise die kleinen Versuche, diesen zu widerstehen, ausgesehen haben. Ebensovienig bekannt ist, in welchem Umfang nach 1945 wirklich Neuanfänge versucht wurden oder inwieweit, mit den wenig geschwärtzten Textpartien, das vertraute deutsch-nationale Unterrichtsschema weiter praktiziert wurde. Im Bereich der Inhalte jedenfalls blieb der Unterricht weitgehend stabil – mit Textbeispielen aus den deutschkundlichen Lesebüchern. Die Diskussion darüber setzte auf breiter Front erst nach 1956 ein. Auch in der Frage der Ziele herrschte weiter große Unsicherheit. Alle Versuche, das Menschenbild zu bestimmen, auf das nach 1945 hin erzogen werden sollte, endeten bei radikal konservativen Vorstellungen: Ob „der ritterliche Mensch“, „Urformen des Heldentums“, „Dürers ‘Ritter, Tod und Teufel’“ (alle Ulshöfer) oder das „Gentleman-Ideal“ (Flitner) – all dies waren Bilder längst vergangener Gesellschaftsformen, die in den als Demokratien aufzubauenden neuen deutschen Staaten völlig deplaziert waren. Auch in der SBZ waren es Helden, Kämpfer, Pioniere, die als Leitbild für eine neue sozialistische Gesellschaft dienten und doch nur Helden längst überwundener Verhältnisse waren. Später half man sich bei der Leitbilddiskussion mit dem Verweis auf die Bestimmungen des Grundgesetzes (in der Bundesrepublik Deutschland) bzw. der jeweils aktuellen Parteitagebeschlüsse (in der DDR).

So nimmt es nicht wunder, daß man bei der Darstellung des Deutschunterrichts nach 1949 am ehesten mit *Methodiken* vorankam. Hier ließ sich auch am konsequentesten an wirksame methodische Ideen der zwanziger Jahre anknüpfen. So ist auch der Erfolg der *Methodiken* von Ulshöfer (1952 ff) und Erika Essen (1955) zu verstehen. Neben zahlreichen Anregungen für einzelne Unterrichtsstunden und -sequenzen finden sich Prinzipien, die den Unterricht aus den starren Ritualen der Kunde und der deklamierenden Feier herausnehmen, z. B. Anschaulichkeit, Produktivität, Anwendungsbezug. Mißt man die *Methodiken* weniger an ihren Defiziten als vielmehr an dem, was sie der Praxis an Anregungen boten, dann läßt sich feststellen, daß sie alles methodische Wissen zusammengetragen und mit einem je eigenen Konzept verbunden haben: Dramaturgie des Unterrichts (Ulshöfer) und Methodische Bildung (Essen).

Die Wende von der Methodik zur *Didaktik* wurde spätestens auf dem Pädagogischen

Hochschultag 1962 von Wolfgang Klafki eingeleitet. Im Anschluß an Erich Wenigers Verständnis von Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans formulierte Klafki die These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik: Bevor man Aussagen darüber machen könne, welcher Weg für die Lernvorgänge zweckmäßig sei, „muß man das Ziel oder die Ziele und die auf die Ziele hin ausgewählten Inhalte kennen, die durch Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen“ (1970).

Das in sich geschlossenste und zugleich erfolgreichste Modell eines didaktischen Konzepts hat Hermann Helmers, ebenfalls ein Schüler Wenigers, mit seiner *Didaktik der deutschen Sprache* (1966) vorgelegt. Im Zentrum steht dabei die Etablierung von sieben Lernbereichen sowie deren ausführliche Beschreibung, einschließlich der Ziele und Methoden. Die deduktive Vorgehensweise, die Inhalte im Blick auf bestimmte Ziele setzt, um sie dann in ihren methodischen Möglichkeiten zu prüfen, gilt auch für die einzelnen Lernbereiche. Im Literaturunterricht geht Helmers von der schematischen Gliederung in ästhetische und pragmatische Literatur (gemeint ist die expositorische) aus, weist die pragmatische pauschal dem Aufsatzunterricht zu und gliedert Literaturästhetik in Unterhaltungsliteratur, Werbeliteratur und Dichtung; wobei nur der Dichtung erzieherische Bedeutung zukommt. Ebenso schematisch wird der Komplex der Dichtung, der alten Goetheschen Trias entsprechend, in Lyrik, Epik und Dramatik gegliedert. Die Zuweisung zu Alters- und Klassenstufen erfolgt aufgrund allgemeinen didaktischen Wissens aus Lehrplanarbeit vergangener Epochen, in Übereinstimmung mit entwicklungspsychologischen Befunden und aus den eigenen Erfahrungen. Der so erarbeitete Kanon ist als Angebot zu verstehen, das Helmers selbst aber so lange allen didaktischen Entwürfen überlegen erscheint, als nicht auch sie systematisch, allseitig und wissenschaftlich begründet sind. Dies also hat ein präziser Lehrplan mit gegliederten Inhalten vor allem zu leisten: mit dem System soll ein planvolles, systematisches Lernen ermöglicht und die Allseitigkeit der Bildung sichergestellt werden – und dies auf wissenschaftlicher Grundlage. Man hat darüber gestritten, ob das System des Wissens, das Helmers entworfen hat, seinen eigenen Prinzipien entspricht. Zumindest was die wissenschaftliche Begründung des Gattungs- und Genresystems angeht, sind die Zweifel

berechtigt. Aber der Versuch, eine Ordnung des Wissens im Bereich des Deutschunterrichts zur Diskussion zu stellen und damit die Bildung in dem Fach auf breiteste Grundlage zu stellen, bleibt unbestritten.

Ein ähnlich präzises System der Inhalte hat in den Lehrplänen der DDR vorgelegen. Vor allem der letzte Lehrplan von 1982/86 war, was die Verteilung der Stoffe angeht, trotz vieler Einseitigkeiten in der Auslegung der Texte, wohlbegründet, ausgewogen in der Berücksichtigung historischer und systematischer Aspekte. Außerdem schien er angereichert durch Erfahrungen, so daß auch er weiterhin als Diskussionsgrundlage, vor allem was die Literatur aus dem bürgerlichen Erbe angeht, für inhaltliche Entscheidungen im Literaturunterricht gelten kann.

Ausgelöst durch die politischen Debatten im Vorfeld von 1968 wurde um 1970 auch der Deutschunterricht grundlegender Kritik unterzogen. Als Paradigma galt die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Die Theorie erklärt den Zusammenhang systematischer Aussagen mit den jeweiligen gesellschaftlichen Zuständen und bemißt sie nach dem Grad ihrer Fortschrittlichkeit auf dem Weg zu humaneren Zuständen. *Kritische Didaktik* verstand sich also als eine Theorie, die hinter didaktischen Modellen und Konzepten stehende wirtschaftliche und politische Interessen freizulegen trachtete. Am Anfang war es vielfach besserwisserische Polemik (Bestandsaufnahme Deutschunterricht, 1970), die jene Dialektik vermissen ließ, die man als Vorbild für sich in Anspruch nahm und die darin bestanden hätte, die Widersprüche so klar zu fassen, daß aus ihnen selbst Veränderungsprozesse aufscheinen konnten. Daß auch noch meist die Reflexion auf die eigenen Interessen ausgeblendet blieb, verstärkte nur den Charakter der Polemik. Kritik gerann zum affirmativen Gestus.

Die Entwürfe zu einer Kritischen Didaktik der Literatur sind auf Vorstufen stehengeblieben. Am ehesten vermag der „Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts“ des Bremer Kollektivs (1974) Ansprüche an Entwürfe einer alternativen Praxis einzulösen. In den sechs Kapiteln geht es immer wieder um das Ziel, Kritik an den Institutionen, die das Wissen verwalten und benutzen, im Sinne des Materialismus in der Hoffnung einzuüben, daß die demonstrierte kritische Haltung zur Gewohnheit wird. Die Bedeutung der Kritischen Didaktik liegt in der Konsequenz, mit der auf die Rückführung

von Überbauerscheinungen auf deren materielle Basis insistiert wird. Damit werden die Gegenstände des Deutschunterrichts mit jedem Detail eingebunden in ein gesamtgesellschaftliches Erklärungsmodell. Die Kehrseite ist, daß die Gegenstände mit der funktionalen Einbindung in eine politische Idee ihren autonomen Status und damit ihre Widerständigkeit verlieren.

Als die der Kritischen Didaktik adäquate Methode hat sich das ‘Projekt’ erwiesen. Es wurde in zwei Varianten realisiert. Das Bremer Kollektiv verstand unter Projekten Unterrichtsmodelle, die gesellschaftlich relevante Themen durch Sammlung von unterschiedlichen Texten interdisziplinär und kooperativ behandeln (Bände „Projekt Deutschunterricht“, 1972 ff). Im Lüneburger „Folgekurs für Deutschlehrer“ wurde eine „Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts“ versucht (1975). Demnach sind Projekte Unterrichtseinheiten, in denen praktische Probleme der Schüler aktiv und kooperativ, unter Zuhilfenahme vorhandenen Wissens, gelöst werden, so daß mit der neuen Einsicht zugleich Problemlösungsmethoden gelernt werden. Beide Varianten haben sich nicht durchgesetzt. Dabei aber wäre die Arbeit in Projekten ein Desiderat, um das systemorientierte Lernen in den Fächern durch das problemorientierte sinnvoll zu ergänzen.

Gleichzeitig mit der Kritischen Didaktik entwickelte sich, angeregt durch den Werturteilsstreit in der Soziologie, eine didaktische *Handlungstheorie*, die Fachdidaktik als Anwendungsfall der Germanistik begreift. Wie die Rechtswissenschaft ihr Anwendungsfeld in der Rechtsprechung hat (die auf die Wissenschaft zurückwirkt), so hat die Literaturwissenschaft ihr Handlungsfeld im Unterricht. Ist die Literaturdidaktik damit einerseits an literarische Strömungen und literaturwissenschaftliche Forschungen gebunden, so etabliert sie andererseits im Wissenschaftsfeld autonome Fragerichtungen: Was leistet Literatur für die Bildung?, Welche Literatur ist geeignet für die Curricula?, Nach welchen Prinzipien sollen sie geordnet werden?, Welche Methoden sind für den Unterricht angezeigt, welche Formen der Leistungskontrollen? etc. Bei der Frage nach den Inhalten gerät die Didaktik mit ihrer Aufgabe, Literatur im Blick auf Bildungsprozesse zu beurteilen, in die Nähe der Literaturkritik, die Neuerscheinungen zu bewerten hat. Bei der Frage nach geeigneten Methoden (synthetische vs. analytische) argumentiert sie vor dem Hinter-

grund fachwissenschaftlicher Methodenlehren. Dabei kann es durchaus sein, daß didaktische Probleme in die literaturwissenschaftliche Diskussion zurückwirken (z. B. Kanondebatte). Der einzige umfangreiche Versuch, Deutschdidaktik als Form angewandter Germanistik zu begreifen, liegt bisher für die gymnasiale Oberstufe vor (Müller-Michaels: Deutschkurse, 1987).

Mit der gestärkten Anbindung an die Germanistik gerät die Didaktik allerdings auch schneller in deren Krisen hinein. Seit Diskurstheorien festgestellt haben, daß den großen Metaerzählungen nicht mehr geglaubt werden kann (Lyotard), gerät auch und gerade die Didaktik unter Totalitarismusverdacht: Indem sie den Kanon verwaltet, Sinn in Bildungszusammenhängen fest schreibt und in Benotungen repressiv durchsetzt, wird sie zu einer Instanz des Überwachens und Strafens (Foucault). Die Alternative, jede kulturelle Variante als gleichrangig anzuerkennen, wie es postmoderne Konzepte verlangen, führt zur Abschaffung der Didaktik. Sie muß der Metaerzählung von der Aufklärung mit ihrer zentralen These von der Bildbarkeit des Menschen weiterhin Glauben schenken, weil sonst auch die Unmenschlichkeit Achtung erlangt. So ist auch und gerade die Didaktik aufgerufen, in den zentralen Kontroversen der Gegenwart Stellung zu beziehen: Für die freie Entfaltung von Subjekten bei gleichzeitiger Anerkennung universeller Normen wie Mündigkeit, Toleranz, Vernunft und Mitmenschlichkeit.

5. Literatur

Beisbart, Ortwin. 1988. Ganzheitliche Bildung und muttersprachlicher Unterricht in der Geschichte der Höheren Schule. Frankfurt/M.

Frank, Horst Joachim. 1973. Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München; mit genaueren Literaturhinweisen zu den zitierten Didaktiken und Methodiken bis 1945.

Herrlitz, Hans-Georg. 1974. Der Lektürekanon im Deutschunterricht des Gymnasiums. Heidelberg.

Jäger, Georg. 1981. Schulgeschichte und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Bd. 1: Darstellung. Stuttgart.

Matthias, Adolf. 1907. Geschichte des Deutschen Unterrichts. München.

Müller-Michaels, Harro. 1980. Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein; mit Hinweisen auf die Literatur nach 1945.

–. 1985. Der Gegenstand der Kunst – praktisch angeschaut. Anmerkungen zu den Aufgaben des Literaturunterrichts in den Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik, 183–195.

Paulsen, Friedrich. 1896. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. Berlin.

*Harro Müller-Michaels, Bochum
(Deutschland)*

110. Geschichte der Didaktik und Methodik des Schreib- und Aufsatzunterrichts

1. Die Anfänge im Orient
2. Griechen und Römer
3. Lateinisches Mittelalter
4. Renaissance und Barockzeit
5. Muttersprachliches Schreiben vom 13. bis zum 18. Jahrhundert
6. Aufsatzdidaktik 1780–1900
7. Der Aufsatz zwischen Erlebnis und Sachlichkeit (1900–1970)
8. Schriftliche Kommunikation nach 1970
9. Literatur

1. Die Anfänge im Orient

Ex oriente lux. Das Licht kommt aus dem Morgenland. Die Wiege des Schreibens und damit auch des Schreibunterrichts stand –

wie später die der großen Religionen – im Nahen Osten. Hier entwickelten die Sumerer die Keilschrift und ungefähr gleichzeitig die Ägypter die Hieroglyphen. Unter den zahlreichen, aus Tempelruinen geborgenen Keilschrift-Tontafeln gibt es auch solche von Schülern: „mit der Vor-Schrift des Lehrers auf der einen und der Nachahmung des Kindes auf der anderen Seite; da aber Schüler wie Kinder die gleichen überall sind, fand man sehr viel mehr 'Übungshefte', die nur halbfertig sind, als vollständig ausgefüllte Tafeln“ (Jackson 1981, 16). Die Ägypter schrieben ihre Hieroglyphen mit Röhripinsel und Tinte auf Papyrusrollen. Ein Kalksteinrelief aus