

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 bedienen 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 definatorisch 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)

Rütgers, Severin. 1933. Erweckung des Volkes durch seine Dichtung. Leipzig.

Scheller, Ingo. 1979. 'Teilnahme am Leben des Stoffes'. Über den produktionsorientierten Umgang mit Literatur. *alternative* 22, 166–177.

–. 1993. Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg.

Seidemann, Walther. 1927. Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Leipzig (6. Aufl. 1962 Heidelberg).

Spinner, Kaspar H. 1976. Das vergällte Lesevergnügen. In: Hienger, Jörg (ed.). *Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung*. Göttingen, 98–116.

–. 1984. Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler.

–. 1987a. Wider den produktionsorientierten Deutschunterricht – für produktive Verfahren. *Diskussion Deutsch*, H. 98, 601–611.

–. 1987b. Interpretieren im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* H. 81, 17–23.

–. 1990. Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht. Frankfurt/M.

–. 1993. Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (ed.). *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt, 23–36.

Stein, Peter (ed.). 1980. *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven*. Stuttgart.

Vogt, Jochen (ed.). 1972. *Literaturdidaktik. Ausichten und Aufgaben*. Düsseldorf.

Wackernagel, Philipp. 1832. *Auswahl deutscher Gedichte*. Vorwort.

–. 1843. *Der Unterricht in der Muttersprache*. (Deutsches Lesebuch. 4. Theil, für Lehrer). Stuttgart.

Waldmann, Günter. 1977. *Theorie und Didaktik der Trivalliteratur*. München.

–. 1980. Produktives Lesen. Überlegungen zum Verhältnis von Rezeptionstheorie und Literaturunterricht. In: Müller-Michaels, Harro (ed.). *Jahrbuch der Deutschdidaktik*. Kronberg, 87–96.

–. 1984. Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: N. Hopster (ed.), *Handbuch 'Deutsch'*. Paderborn, 98–141.

–. 1988. *Produktiver Umgang mit Lyrik*. Baltmannsweiler.

Weber, Heinz-Dieter. 1984. Das Ärgernis der Interpretation. Rezeptionsästhetische Überlegungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. *Der Deutschunterricht* 2/1984, 5–18.

Wilkending, Gisela (ed.). 1972. *Literaturunterricht*. München.

Wolgast, Heinrich (1896, 7. Aufl. 1950). *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Hamburg–Worms.

Gerhard Haas, Heidelberg (Deutschland)

106. Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Ersts Schreiben

1. Grundlegende Aspekte
2. Geschichte des Ersts Schreibunterrichts
3. Jüngere Entwicklung und heutiger Stand
4. Literatur

1. Grundlegende Aspekte

1.1. Schreiben

Schreiben ist neben Sprechen, Lesen und Hören eine sprachliche Grundfähigkeit und wird als ein Prozeß verstanden, der die Auseinandersetzung mit der Sprache in ihrer schriftlichen Erscheinungsform zum Ziele hat. Ausgehend von der Auffassung, daß die Schriftsprache als eine besondere Form des Sprachverhaltens (vgl. Weigl 1976, 82) von der Lautsprache unterschieden ist und der Schriftsprachgebrauch „die Fähigkeit zu planender, reflexiver und selbstbezüglicher Bewußtseins-tätigkeit auf eine qualitativ neue Stufe stellte“

(Giese 1983, 22), ist Schreiben als graphische Fixierung von Sprache vor allem eine kognitive Handlung, durch die neue Erkenntnismöglichkeiten gewonnen werden (Giese 1985, 155). Schreiben wird als ein Sprachhandeln und als eine sprachanalytische Tätigkeit des Kindes (Dehn 1988, 17) verstanden. Schreiben beinhaltet ferner kommunikative formal-ästhetische und graphomotorische Aspekte, die in den verschiedenen Definitionen des Schreibens (Kainz 1967; Grünwald 1970; Weigl 1976) und demzufolge auch in der Schreibdidaktik (Sütterlin 1916; Kuhlmann 1917; Brückl 1933; Kern & Kern 1949; Menzel 1981) unterschiedlich gewichtet werden.

1.2. Schreibenlernen – Ersts Schreibunterricht

Das Schreiben umfaßt alle schriftlichen Tätigkeiten vom Erlernen der Buchstabenschrift über das Auf- und Nachschreiben bis zum

Rütgers, Severin. 1933. Erweckung des Volkes durch seine Dichtung. Leipzig.

Scheller, Ingo. 1979. 'Teilnahme am Leben des Stoffes'. Über den produktionsorientierten Umgang mit Literatur. *alternative* 22, 166–177.

–. 1993. Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg.

Seidemann, Walther. 1927. Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Leipzig (6. Aufl. 1962 Heidelberg).

Spinner, Kaspar H. 1976. Das vergällte Lesevergnügen. In: Hienger, Jörg (ed.). *Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung*. Göttingen, 98–116.

–. 1984. Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler.

–. 1987 a. Wider den produktionsorientierten Deutschunterricht – für produktive Verfahren. *Diskussion Deutsch*, H. 98, 601–611.

–. 1987 b. Interpretieren im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* H. 81, 17–23.

–. 1990. Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht. Frankfurt/M.

–. 1993. Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (ed.). *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt, 23–36.

Stein, Peter (ed.). 1980. *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven*. Stuttgart.

Vogt, Jochen (ed.). 1972. *Literaturdidaktik. Ausichten und Aufgaben*. Düsseldorf.

Wackernagel, Philipp. 1832. *Auswahl deutscher Gedichte*. Vorwort.

–. 1843. *Der Unterricht in der Muttersprache*. (Deutsches Lesebuch. 4. Theil, für Lehrer). Stuttgart.

Waldmann, Günter. 1977. *Theorie und Didaktik der Trivilliteratur*. München.

–. 1980. Produktives Lesen. Überlegungen zum Verhältnis von Rezeptionstheorie und Literaturunterricht. In: Müller-Michaels, Harro (ed.). *Jahrbuch der Deutschdidaktik*. Kronberg, 87–96.

–. 1984. Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: N. Hopster (ed.), *Handbuch 'Deutsch'*. Paderborn, 98–141.

–. 1988. *Produktiver Umgang mit Lyrik*. Baltmannsweiler.

Weber, Heinz-Dieter. 1984. Das Ärgernis der Interpretation. Rezeptionsästhetische Überlegungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. *Der Deutschunterricht* 2/1984, 5–18.

Wilkending, Gisela (ed.). 1972. *Literaturunterricht*. München.

Wolgast, Heinrich (1896, 7. Aufl. 1950). *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Hamburg–Worms.

Gerhard Haas, Heidelberg (Deutschland)

106. Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Ersts Schreiben

1. Grundlegende Aspekte
2. Geschichte des Ersts Schreibunterrichts
3. Jüngere Entwicklung und heutiger Stand
4. Literatur

1. Grundlegende Aspekte

1.1. Schreiben

Schreiben ist neben Sprechen, Lesen und Hören eine sprachliche Grundfähigkeit und wird als ein Prozeß verstanden, der die Auseinandersetzung mit der Sprache in ihrer schriftlichen Erscheinungsform zum Ziele hat. Ausgehend von der Auffassung, daß die Schriftsprache als eine besondere Form des Sprachverhaltens (vgl. Weigl 1976, 82) von der Lautsprache unterschieden ist und der Schriftsprachgebrauch „die Fähigkeit zu planender, reflexiver und selbstbezüglicher Bewußtseins-tätigkeit auf eine qualitativ neue Stufe stellte“

(Giese 1983, 22), ist Schreiben als graphische Fixierung von Sprache vor allem eine kognitive Handlung, durch die neue Erkenntnismöglichkeiten gewonnen werden (Giese 1985, 155). Schreiben wird als ein Sprachhandeln und als eine sprachanalytische Tätigkeit des Kindes (Dehn 1988, 17) verstanden. Schreiben beinhaltet ferner kommunikative formal-ästhetische und graphomotorische Aspekte, die in den verschiedenen Definitionen des Schreibens (Kainz 1967; Grünwald 1970; Weigl 1976) und demzufolge auch in der Schreibdidaktik (Sütterlin 1916; Kuhlmann 1917; Brückl 1933; Kern & Kern 1949, Menzel 1981) unterschiedlich gewichtet werden.

1.2. Schreibenlernen – Ersts Schreibunterricht

Das Schreiben umfaßt alle schriftlichen Tätigkeiten vom Erlernen der Buchstabenschrift über das Auf- und Nachschreiben bis zum

Abfassen von eigenen Texten. Schreibenlernen meint den Erwerb der genannten Tätigkeiten. Im Schreibunterricht des ersten Schuljahres erfolgt die erste systematische Vermittlung des Schreibens. Der Unterricht bezieht die Tatsache ein, daß Kinder sich bereits vor Schuleintritt und neben der Schule ohne gezielte Unterweisung aus eigener Aktivität und spontan mit der Schriftsprache beschäftigen und – wenn auch von Kind zu Kind sehr unterschiedlich – bereits Vorerfahrungen mit Schrift und Schreiben haben.

1.3. Zielsetzung des Erstschriftunterrichts

Die Zielsetzung des Erstschriftunterrichts ergibt sich aus der gegenwärtigen Auffassung zum Schriftspracherwerb. Die Einführung in die Grundqualifikation Schreiben muß von Anfang an mit dem Ziel verbunden sein, alle Aspekte der Schriftsprache zu berücksichtigen. Den Kindern muß die kognitive und kommunikative Funktion des Schreibens vermittelt und das Verständnis des Schreibens als Problemlösen und als Nachdenken über Schriftsprache erfahrbar gemacht werden. (Dehn 1988; Brügelmann & Balhorn 1990). Ferner muß es Ziel des Schreibunterrichts sein, die Kinder für die ästhetische Qualität der Schrift zu sensibilisieren. Es geht nicht nur darum, Freude an einer ästhetisch gut gelungenen Schrift zu wecken, sondern auch um den künstlerisch-kreativen Umgang mit ihr (Krichbaum 1987; Hegele & Reinert et al. in Blumenstock & Renner 1990). Auf diesem Hintergrund soll das Erlernen der optisch-motorischen Form der Buchstaben und der Buchstabenfolge, also der Erwerb der Handschrift erfolgen. Gemäß den Grundschulrichtlinien der verschiedenen Bundesländer ist es das Ziel des Erstschriftunterrichts, die Kinder zu befähigen, bis zum Ende des ersten, spätestens bis Mitte des zweiten Schuljahres einfache Texte in der jeweils vorgegebenen Ausgangsschrift graphisch und orthographisch richtig zu schreiben. Dabei wird – bedingt durch die Entwicklung der Handschrift von einer Dokumentations- zur Verkehrsschrift – nicht mehr die vollkommene Nachahmung vorgegebener kalligraphischer Formen angestrebt, sondern die Ausbildung einer lesbaren, flüssigen und entwicklungsfähigen persönlichen Handschrift.

1.4. Methoden des Schreibunterrichts

Im Erstschriftunterricht werden wie im Erstleseunterricht drei Gruppen von Methoden unterschieden, die sog. synthetischen, die sog.

Ganzheitsmethoden, vielfach auch analytische oder ganzheitlich-analytische Methoden genannt, und die methodenintegrierenden Verfahren. Die synthetischen Methoden, nach denen in früheren Jahrhunderten vorrangig Schreiben gelehrt wurde, bauen den Schreiblehrgang so auf, daß zunächst Einzelbestandteile der Schrift – in der Regel die Buchstaben, Buchstabenteile oder Buchstabengruppen – geübt und dann zu größeren Einheiten zusammengesetzt werden. Die ganzheitlichen Methoden in ihren verschiedenen Spielarten wollen demgegenüber den umgekehrten Weg einschlagen. Sie beginnen mit dem Schreiben von Wort- und Satzganzen und dringen von da – durch Aufgliederung – zum Schreiben der Grundbestandteile der Schrift vor. Das methodische Vorgehen war allerdings in der Praxis des Schreibunterrichts (wie im Erstleseunterricht) nie ausschließlich ganzheitlich-analytisch oder ausschließlich synthetisch ausgerichtet. Analyse und Synthese bedingen einander und sind aufeinander bezogen (vgl. bereits Bosch 1937). Während jedoch früher analytische Prozesse (bei den ganzheitlich-analytischen Methoden) und synthetische Prozesse (bei den synthetischen Methoden) zu Beginn des Lehrgangs jeweils über einen längeren Zeitraum dominierten, wurden seit den siebziger Jahren verschiedene Spielarten methodenintegrierender Verfahren entwickelt, denen gemeinsam ist, daß analytische und synthetische Übungen von Anfang an miteinander verbunden werden.

Die Methoden des Schreibunterrichts sind abhängig von der jeweiligen Sinnggebung der Schrift (Dokumentations- oder Verkehrsschrift), der Zielsetzung des Schreibunterrichts, der Auffassung des Schreibens, der jeweiligen Ausgangsschrift (Erstschrift) sowie der Bestimmung des Elementaren im Schreibunterricht. Darüber hinaus wird der Schreibunterricht von den in einer Epoche der Schulgeschichte gültigen Leitbildern von Schule und Unterricht beeinflusst. So war in den fünfziger und sechziger Jahren die Durchführung eines synthetischen Erstlese- und Erstschriftunterrichts für einen Vertreter eines kindgemäßen und das hieß hier an der Erlebniswelt des Kindes orientierten Gesamtunterrichts mit dessen pädagogischen Grundauffassungen von Schule und Unterricht nicht vereinbar. Der synthetische Unterricht galt als isolierter Lehrgang, der nach damaliger Auffassung nicht in das Gesamtkonzept eines ganzheitlichen, dem Prinzip des Kindgemäßen verpflichteten Unterrichts paßte.

1.5. Schreiblernvoraussetzungen auf seiten des Kindes

Sprache: Zu den sprachlichen Leistungen, die für das Schreibenlernen wichtig sind, gehören Sprachverständnis, Wortschatz, Satzbau, Formenbildung, Artikulationsfähigkeit, aber auch Einsichten in die Funktion und in den Symbolcharakter der Buchstabenschrift. Das Kind muß wissen, daß in der Sprache Bedeutungen, Vorstellungen und Wissen festgehalten werden und daß man gesprochene und gedachte Sprache niederschreiben kann. Die Sprache muß als Gegenstand erkannt werden, über den man nachdenken und den man analysieren kann.

Die Funktionstüchtigkeit der am Schreibakt beteiligten Sinnesorgane muß gewährleistet sein. Da vom Kind optische, akustische und manuelle Leistungen gefordert werden, ist es notwendig, daß Auge, Ohr und Hand anatomisch und physiologisch gesund sind und evtl. Mängel durch Funktionsschulung oder durch orthopädische Hilfen behoben werden.

Wahrnehmung: Voraussetzung für die für das Schreiben erforderliche visuelle Unterscheidung von Buchstaben und Buchstabenverbindungen ist eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, die neben dem einzelheitlichen Erkennen die „Figur-Grund-Unterscheidung“ und die „Form-Konstanz-Beachtung“ (Frostig) umfaßt. Beim Schreiben nach Diktat werden neben optischen auch akustische Wahrnehmungsleistungen gefordert. Untersuchungsergebnisse (Nickel 1967; Kleinhans 1966) sowie Schreibleistungen noch nicht eingeschulter Kinder („Spontanschreiber“) (Blumenstock 1986, 1990; Gaber & Eberwein 1986) zeigen, daß Kinder bei Schuleintritt, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von der Wahrnehmungsfunktion her die Voraussetzungen für das Erlernen des Schreibens mitbringen. Zudem ist die Wahrnehmungsfähigkeit nicht nur reifungs- und entwicklungsbedingt, sondern kann durch entsprechende Lernprozesse gefördert werden. In jüngerer Zeit wird verstärkt darauf hingewiesen, daß die Wahrnehmung ein aktiver Prozeß ist und der Erwerb von Wahrnehmungsfähigkeiten an einen aktiven und affektiven Umweltbezug gebunden ist.

Motorik: Kinder im Vorschulalter bevorzugen bei ihren Schreibversuchen Druckbuchstaben und eine große Schrift. Das erfordert weitaus geringere motorische Anstrengungen als das Schreiben einer verbundenen Schrift, die zudem kleiner ist als die von den

Kindern im Vorschulalter gewählte Schriftgröße. Für das erfolgreiche Erlernen einer verbundenen Schrift ist ein höherer Entwicklungsstand in der Motorik Voraussetzung als für das Erlernen einer unverbundenen Schrift. Das Kind muß mit der Hand und mit dem Arm verhältnismäßig kleine Bewegungen ausführen, dabei ein Schreibgerät halten und mit ihm präzise Linien und Striche mit gleichbleibendem Druck auf einer Unterlage ausführen.

Dabei sind physiologische Voraussetzungen zu beachten. Aus motorischer Sicht muß für das Schreibenkönnen die Verknöcherung der Handwurzelknochen eingesetzt haben und die Fähigkeit der Auge-Hand-Koordination gegeben sein. Die Feinstrukturen der Motorik gelingen erst, wenn das komplizierte Wechselspiel von Grob- und Feinmotorik beherrscht wird. Bei Bewegungsverläufen der Grobmotorik (Laufen, Springen etc.) werden große Teile des Körpers beansprucht. Feinmotorische Bewegungen (Schneiden, Sticken) nehmen nur kleinere Muskelpartien in Anspruch. Es ist wissenschaftlich ungeklärt, ob die grobmotorischen Bewegungen die feinmotorischen vorbereiten oder nicht. Ebenso ist fraglich, ob grobmotorische und allgemein feinmotorische Bewegungsübungen für die Unterstützung des Schreibunterrichts ausreichend sind. Von seiten der Motologie wird die Forderung erhoben, daß für ein erfolgreiches Schreibenlernen bestimmte graphomotorische Übungen (Zeichnen von Strichen, Linien, Wellen u. a. als Grundformen der Schreibschrift) notwendig sind (Schilling 1990).

Es sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Schreibentwicklungsstand der Schulanfänger sehr unterschiedlich ist. Es muß damit gerechnet werden, daß die Schreibleistungen von Kritzelschriften über das Schreibenkönnen einzelner Buchstaben bis zur perfekten Schreibleistung der orthographisch richtigen oder fast richtigen Wiedergabe einzelner Wörter und Sätze reicht (Neuhaus-Siemon 1989; → Art. 97).

2. Geschichte des Erstschreibunterrichts

Im Altertum (Quintilian) und Mittelalter wurde Schreiben in Form einer Meisterlehre durch Vor- und Nachmachen gelehrt (→ Art. 38, 40). Grundlage des Schreibunterrichts waren geometrische Überlegungen (Dürer

1538). In den genetischen Methoden des 19. Jahrhunderts wurden die Elemente der Buchstaben als senkrechter Strich, Halbrund, Halbovale bestimmt und die Buchstaben daraus aufgebaut (Stephani 1815). Dietlein (1856) betonte den Einfluß der physiologisch bedingten Schreibbewegung auf die Buchstabenform und stellte damit den Bewegungscharakter des Schreibens heraus. Auch R. Händlers physiologische Schreibmethode folgte der Auffassung, daß Schreiben ein physiologisch-anatomisch bestimmter Bewegungsablauf sei. Die von den Kindern zu schreibenden Schriften (deutsche Kurrentschrift, englische Kursivschrift) waren Duk-tusschriften, die als Norm galten und vom Schreiber nicht verändert werden durften. Kriterium für die Schriftbeurteilung war die bestmögliche und abbildgetreue Nachahmung des Vorbildes.

Die reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts beeinflusste durch ihre Forderung nach einer kindgemäßen Schule, in der die Produktivität und Selbsttätigkeit des Schülers gefördert und seine schöpferischen Fähigkeiten entfaltet werden sollten, die verschiedenen Schulfächer. Auch der Erstschriftunterricht blieb insbesondere von den Einflüssen der Kunsterziehungsbewegung, der Arbeitsschulbewegung und der Gesamtunterrichtsbewegung nicht unberührt (vgl. zum folgenden Neuhaus-Simon 1981).

Die Kunsterziehungsbewegung, die über eine künstlerische Erziehung eine umfassende Erziehung und Bildung des Menschen anstrebte, wies auf die in der Schrift enthaltenen Schönheitswerte hin. Schreibenlernen wurde als eine graphische Kunsttätigkeit gesehen, von der Erziehungswirkungen auf den jungen Menschen ausgehen. Bedeutende Schriftkünstler und Schriftreformer im Umkreis der Kunsterziehungsbewegung wie Rudolf von Larisch nahmen sich der Schulschrift an und beschäftigten sich mit dem schulischen Schreibunterricht. Larisch gilt als einer der ersten, der eine verbindliche Schriftnorm ablehnte und die individuellen Eigenarten des Schreibers zur Geltung kommen lassen wollte (→ Art. 14).

Weitere Impulse gingen von der Arbeitsschulbewegung mit ihrer Forderung nach Produktivität und Selbsttätigkeit des Kindes aus. Fritz Kuhlmann wollte als ein leidenschaftlicher Anhänger des Arbeitsschulprinzips die Selbsttätigkeit und Produktivität des Kindes schon im Schreibunterricht des ersten

Schuljahres freilegen und von Schulbeginn an das Kind zu einer individuellen Gestaltung seiner Handschrift führen. Grundlage dieser Auffassung ist die Annahme, daß im Kind künstlerische und rhythmische Fähigkeiten verborgen liegen, die zu eigener Gestaltung und zu eigenem Ausdruck drängen und die ein geeigneter Unterricht zu unterstützen hat. Diese Ansicht war in der Kunsterziehungsbewegung (C. Götze, A. Jensen, W. Lamszus u. a.) sowie bei den der Kunsterziehung nahestehenden Arbeitsschulmethodikern (P. G. Münch, H. Scharrelmann, F. Gansberg) allgemein vertreten. Auch der Anspruch, über eine künstlerische Erziehung ethische Wirkungen auszulösen, vereint Kuhlmann mit den genannten Reformpädagogen. Gemeinsam ist ihnen auch die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes; jeder Drill und Zwang in Erziehung und Unterricht – so auch im Schreibunterricht – wird verabscheut. Kuhlmann versteht Schreiben als Volkskunst, und schon im ersten Schreibunterricht soll ein ästhetisches Empfinden für die Schriftgestaltung geweckt werden. Schreibunterricht und Zeichenunterricht gehören nach Kuhlmann zusammen. Beide sind dem Gesamtgebiet graphischer Ausdruck zuzurechnen. Kuhlmann lehnt ein für alle verbindliches Ausgangsalphabet als Schriftvorlage für die Kinder ab, da es nach seiner Meinung die schöpferischen Fähigkeiten des Kindes unterdrücke. Das Kind lernt zunächst die Druckschrift (Gemischte Antiqua) sorgfältig nachzeichnen. Mit dem Übergang von der Druckschrift zur Schreibschrift beginnt der eigentliche Schreibunterricht. Die Selbsttätigkeit der Kinder liegt darin, daß sie die Schreibform der Buchstaben aus den gedruckten Buchstabenformen der Leseschrift selbst entwickeln und dabei sowohl eigene Buchstaben und Buchstabenverbindungen wie auch ihren eigenen Schreibrhythmus finden. Kriterium für die Bewertung der Schülerschrift ist die Originalität der vom Kinde entwickelten Buchstaben- und Schriftform unter Berücksichtigung der Lesbarkeit der Schrift (vgl. Kuhlmann 1916, 1925).

Auch L. Sütterlin, ein Zeitgenosse Kuhlmanns, sieht Schrift und Schreibunterricht unter künstlerischem Aspekt. Schrift ist graphische Kunst und trägt als „Flächenschmuck“ zur Geschmacksbildung bei (Sütterlin 1922, 70). Im Unterschied zu Kuhlmann ist Sütterlin der Auffassung, daß die Kinder für das Erlernen der Schrift verbindliche Ausgangsformen benötigen, von denen

sie dann später zu einer persönlichen Handschrift übergehen können. Als Schriftkünstler und Kunstschriftlehrer entwickelt er eine neue Schrift in deutschen und lateinischen Buchstaben, die im Unterschied zur früheren Schrägschrift eine senkrechte Lage hat (Sütterlin-Schrift). Methodisch ging Sütterlin so vor, daß nach einem Vorkurs mit den Großbuchstaben der Antiqua die Buchstaben der Sütterlin-Schrift „aufbauend“ geschrieben wurden. Es handelt sich um ein synthetisches Lehrverfahren, bei dem die Buchstaben in Einzelteile zerlegt wurden, die Gesamtgestalt des Buchstabens den Kindern jedoch immer bewußt blieb.

In den zwanziger Jahren wurde im Zusammenhang mit der Reform der Grundschule auch der Schreibunterricht nach dem Ganzheitsprinzip umgestaltet. Erste Hinweise auf einen ganzheitlichen Unterricht lassen sich schon früher verfolgen (F. Gedike 1791, J. Jacotot 1818). Die Ganzheitsmethodiker (Brückl 1923, Wittmann 1929, A. u. E. Kern 1949 u. a.) gingen von der Auffassung aus, daß das Kind die Welt als eine komplexe „Ganzheit“ erlebe und sie ganzheitlich erfasse. Wahrnehmen, Erleben und Darstellen des Kindes entwickle sich von undifferenzierten Ganzheiten zu immer differenzierteren und gegliederteren Gestalten. Das Schreiben würde von einem Gesamtimpuls gesteuert. Der Schreiblehrgang folgte diesem Entwicklungsgang. Das Kind beginnt nach einem kurzen Vorkurs im malenden Zeichnen sofort mit dem Abschreiben von Wörtern und Sätzen, die ihm aus dem Leselehrgang bekannt sind. Dabei verinnerlicht sich das Kind nach Auffassung der Ganzheitsmethodiker die Schreibebeziehung.

Die ganzheitlichen Methoden wurden modifiziert durch Hans Brückl (1923). Schreiben- und Lesenlernen waren bei Brückl in den Gesamtunterricht eingegliedert und damit immer auf einen für das Kind bedeutungsvollen und ganzheitlichen Inhalt gerichtet. Jedoch überwogen bei Brückl zu Beginn des Schreiblehrganges synthetische Akte, da er die Kinder über das Erlernen einzelner grundlegender Formelemente (Ball, Schlange, Spazierstock, Turnstange) zum Schreiben der Buchstaben und Sätze führte. Es handelte sich jedoch insofern um ein ganzheitliches Schreiben, als den Kindern der Sinn des Geschriebenen bekannt war. Während die Ganzheitsmethodiker Kern und Reinhard die Schreibebeziehung als Erstschrift wählten, beginnt

Brückl seinen Schreiblehrgang mit der Druckschrift.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Ganzheitsmethoden verboten, jedoch gingen die Bemühungen um eine Verbesserung der Ausgangsschrift weiter. Dahinter verbarg sich die Auffassung, über eine Neugestaltung der Schriftform eine Verbesserung des Schreibunterrichts zu erreichen. So wurde 1934 die Sütterlinschrift durch eine Verordnung des Reichserziehungsministeriums leicht abgeändert. Die jetzt vorgeschriebene „Deutsche Volksschrift“ hatte eine leichte Schräglage (70° Rechtsneigung) und weniger Rundformen als die Sütterlinschrift.

In den dreißiger Jahren wurde ferner der Streit, ob „deutsche“ oder „lateinische“ Schrift geschrieben werden sollte, weitergeführt. Die Nationalsozialisten setzten sich in „völkischer Verantwortung“ dafür ein, die deutsche Schrift als nationales Kulturgut weiter zu pflegen und hielten auch in den „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen“ vom 10. April 1937 an der deutschen Schrift als Erstschrift fest. Völlig überraschend wurde dann 1941 anstelle der deutschen Schrift die Lateinische Schrift als Verkehrsschrift eingeführt. Verbindliche Schriftvorlage war die deutsche Normalschrift.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die ganzheitlichen Methoden in Theorie und Praxis weiterentwickelt. Grundlage für die Reformen war die Auffassung, daß Schreiben „rhythmisierte Bewegung“ sei. Zwar sei das Schreiben wie das Lesen „Sinndarstellen“ und müsse sich daher auf jeder Stufe auf „Sinnganze“ (Wörter oder kleine Sätze) beziehen. Entscheidend für das Schreiben sei darüber hinaus, daß „graphische Formeinheiten und Bewegungs ganze rhythmisch und nach ausreichender Übung automatisiert und geläufig nach Gesamtimpulsen dargestellt werden“ (Reinhard 1962, 159).

Der Bewegungscharakter des Schreibens wurde ebenfalls von den im Iserlohner Schreibkreis (1951–1965) vereinigten Schriftmethodikern betont und das Drucken der gemischten Antiqua, wie es Brückl praktizierte, abgelehnt. Da nach ihrer Meinung der Schreibunterricht eigenen Gesetzen folge, sei auch eine zu enge Verbindung von Schreiben- und Lesenlernen, wie sie von Kern praktiziert würde, abzulehnen. Sie fordern daher eine Trennung von Lese- und Schreiblehrgang. Der Iserlohner Schreibkreis machte für den Schriftzerfall bei den Schülern u. a. auch die

Formen der Deutschen Normalschrift verantwortlich. Er entwickelte eine neue Schriftvorlage, die Lateinische Ausgangsschrift, in der die Grundform nicht der Kreis, sondern das Oval war. Die Lateinische Ausgangsschrift sollte keine verbindliche Norm sein, sondern eine Ausgangsschrift für die spätere persönliche Handschrift. Die Lateinische Ausgangsschrift wurde von der Kultusministerkonferenz als Richtform für die Schulen gebilligt und im Jahre 1953 für die einzelnen Bundesländer verbindlich eingeführt (Bayern 1966).

3. Jüngere Entwicklung und heutiger Stand

Die jüngere Entwicklung des Erstschriftunterrichts ist in Zusammenhang zu sehen mit der Bildungsreform der ausgehenden sechziger und der beginnenden siebziger Jahre. Impulse für die Entwicklung gingen einerseits von der Sprachwissenschaft, der Curriculumtheorie und der Lernpsychologie aus, andererseits von den Untersuchungen Grünewalds (1970) über den Bewegungsvorgang beim Schreiben.

Die Linguistik wies auf den engen Zusammenhang von Schrift und Sprache hin. Schreiben gilt als sprachliche Grundfähigkeit, die Sprache in graphische Zeichen abbildet und die der schriftlichen Verständigung dient. Schreiben ist demnach ein Teillernbereich des Deutschunterrichts und dessen allgemeiner Zielsetzung verpflichtet, die sprachlichen Fähigkeiten des Schülers zu erweitern. Der Hinweis auf den engen Zusammenhang von Schrift und Sprache hatte zur Folge, daß den Schreibinhalten größere Beachtung als bislang geschenkt wurde. Die allgemeine Curriculumsdiskussion wirkte sich im Schreibunterricht dahingehend aus, daß die Zielproblematik stärker in den Mittelpunkt rückte. Unter dem Einfluß der anglo-amerikanischen Lernpsychologie wurde eine schärfere Gliederung der Lernprozesse in eine sachlich angemessene Stufenfolge von elementaren zu komplizierten Lernschritten gefordert. Für jeden Lernschritt sollte das Teillernziel exakt formuliert werden. Dies wurde in einer Reihe von Lehrplänen (Nordrhein-Westfalen 1973, Baden-Württemberg 1977) und in Schreiblehrgängen (Menzel 1973/1978) verwirklicht.

Bedingt durch die auf die Ziel- und Inhaltsproblematik gerichtete Curriculumforschung verlor der Methodenstreit zwischen den Vertretern der ganzheitlichen und der

synthetischen Methoden um die jeweils beste Methode seine Vorrangstellung. Ferner wurde die den ganzheitlichen Methoden zugrunde liegende psychologische Auffassung, das Kind erlebe die Welt zunächst komplex-ganzheitlich und schreibe nach und nach zu einer differenzierteren Wahrnehmung vor, durch empirische Untersuchungsergebnisse (Kleinhaus 1966, Nickel 1967 u. a.) modifiziert. Die Autoren wiesen nach, daß auch bereits jüngere Kinder von vier bis sechs Jahren zu einer einzelheitlichen Auffassung fähig sind und Unterschiede bei ähnlichen Gegenständen oder Zeichen erkennen können. Der Methodenstreit wurde zudem relativiert durch empirische Forschungsergebnisse über die Leistungsfähigkeit verschiedener Methoden (Weinert, Simons & Essing 1966).

Grünewald (1970) betonte den motorischen Aspekt des Schreibens. Ausgehend von der Voraussetzung, daß Schrift durch Bewegung entsteht, untersuchte er empirisch das Schreiben als einen Bewegungsvorgang und stellte Merkmale und Gesetze auf, nach denen dieser angemessen erfaßt werden kann. Nach Grünewald erfolgt das Schreiben in einer ungleichförmigen Bewegung und kommt an Punkten, an denen der Schriftzug zurück oder winklig weitergeführt wird, ganz zum Stillstand („Geschwindigkeitsnullpunkt“). Der Schreibweg zwischen zwei Geschwindigkeitsnullpunkten wird von Grünewald Bewegungsphase genannt. Charakteristisch für den Bewegungsvorgang beim Schreiben ist ferner die Drehrichtung, die sich in der Lateinischen Ausgangsschrift entweder in Links- oder in Rechtsdrehungen vollzieht. Nach Grünewald hemmt ein häufiger Drehrichtungswechsel das flüssige und schnelle Schreiben. Grünewald entwickelte auf der Grundlage seiner Untersuchungen die Vorlage für eine Vereinfachte Ausgangsschrift, die von verschiedenen Kommissionen weiterentwickelt wurde und in einigen Bundesländern bisher gebräuchlich ist.

In der ehemaligen DDR wurde mit Beginn des Schuljahres 1968/69 eine neue Ausgangsschrift eingeführt, in der im Vergleich zur bisherigen Schriftvorlage die Großbuchstaben vereinfacht wurden, während bei den Kleinbuchstaben nur geringfügige Veränderungen vorgenommen wurden. Ziel war dabei eine Annäherung der Schreibschriftform an die gedruckte Fibelschrift und an eine deutlich geschriebene Erwachsenenschrift (Kaestner & Tost ⁵1974, 37). Diese Schrift hat in der DDR positive Ergebnisse erbracht (38 f). Sie wird

in den neuen Bundesländern entweder als alleinige Schulausgangsschrift (SAS) beibehalten oder mit der Lat. Ausgangsschrift (LA) und/oder der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA) zur Wahl gestellt. Die Tatsache, daß auch in anderen Ländern (z. B. Polen, der ehemaligen Tschechoslowakei, Belgien, USA) vereinfachte Schriftalphabete geschrieben werden, zeigt, daß das Bedürfnis nach Vereinfachung der Formen international gegeben ist, ohne daß jeweils die von Grünwald vertretene Fundierung vorliegt. Gegen die Untersuchung Grünwalds zum Bewegungsablauf beim Schreiben ist einzuwenden, daß Grünwald den Schreibvorgang als eine mit physikalischen Kriterien zu beschreibende ungleichförmige Bewegung kennzeichnet. Dabei wird zu wenig beachtet, daß Schreiben als graphische Fixierung von Sprache als ein kompliziertes Zusammenspiel von motorischer Bewegung und geistiger Steuerung anzusehen ist und nicht allein als ein Aneinanderreihen von Bewegungsphasen erfaßt werden kann. Man wird dem Schreibvorgang nicht hinreichend gerecht, wenn man die kognitiven Prozesse, die sich beim Schreiben abspielen, außer acht läßt. Außerdem wird von Grünwald zu wenig berücksichtigt, daß jeder Mensch auf Grund eines individuellen Bewegungs- und Schreibrhythmus (vgl. Lockowandt & Honegger-Kaufmann 1981) beim Schreiben individuell unterschiedlich absetzt und demzufolge auch die Bewegungsphasen individuell variieren.

Demgegenüber stellt der Spracherfahrungsansatz (Brügelmann 1989, Dehn 1988, Spitta 1986, Brügelmann & Balhorn 1990) die inhaltliche Seite des Schreibens in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist die These, daß die Kinder „aktive Konstrukteure“ ihrer Auffassungen von der Schriftsprache sind (Brügelmann u. a.). Von Interesse ist jetzt die Erkenntnisgewinnung, die das Kind durch das Schreiben erfährt, also inhaltliche Aspekte. Was schreibt das Kind spontan? Sind rechtsschreibliche Gesetzmäßigkeiten zu erkennen? Wie verläuft die „sprachanalytische Tätigkeit“ des Kindes (Dehn 1988)? Mit der Einsicht, daß sich der Schriftspracherwerb durch eigenes Sprachhandeln auch unabhängig von der Schule vollzieht, geht die Erkenntnis parallel, daß es sich hier um einen sich ständig im Leben vollziehenden Vorgang handelt. Ihn gilt es zu erforschen, um daraus für den Unterricht Rückschlüsse ziehen zu können. Aus diesem Grunde finden auch die spontanen Schreibversuche von Kindern im Vor-

schulalter (Blumenstock 1986) große Beachtung. Im Spracherfahrungsansatz tritt der graphomotorische Aspekt des Schreibens zurück. Schilling (1990, 17) betont jedoch, daß Schreiben als eine komplexe psychomotorische Fähigkeit vor allem in der Phase des Erwerbs in Abhängigkeit steht von visuomotorischen und psychomotorischen Fähigkeiten. Nach seiner Auffassung ist ein gezieltes graphomotorisches Funktionstraining zur Förderung der graphomotorischen Fähigkeiten vor Vermittlung des Buchstabenschreibens notwendig.

Auf die lange Zeit vernachlässigte ästhetische Qualität von Schrift und Schreiben weisen Bärmann (1979) und Krichbaum (1987) hin. Der Schreibunterricht wird damit Teil einer musisch-ästhetischen Erziehung. Der künstlerische Umgang mit der Schrift wird im Spracherfahrungsansatz ebenfalls wenig thematisiert. In der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion werden demnach verschiedene Aspekte des Schreibens herausgestellt: Schreiben als produktive Tätigkeit, als Sprachhandeln, als individueller Umgang mit der Schrift (Spracherfahrungsansatz); Schreiben als künstlerische Tätigkeit; Schreiben als graphomotorische Tätigkeit, einschließlich der Bemühungen, über eine Änderung der Ausgangsform der zu erlernenden Schreibschrift eine Verbesserung des Erstschriftunterrichts zu erreichen.

Die verschiedenen fachdidaktischen Ansätze zum Schreibunterricht haben unmittelbare Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Wird Schreibenlernen als eine aktive Tätigkeit und als Problemlösungsversuch von Kindern verstanden, müssen in der Schule Unterrichtsformen praktiziert werden, die eine freie und selbständige Auseinandersetzung des Kindes mit dem Gegenstand ermöglichen. Das heißt, daß dem Kind vielfältige Gelegenheiten zum freien Schreiben, zum selbständigen Ausprobieren der Schrift gegeben werden müssen (Beispiele: Spitta 1986; Dehn 1988; Brügelmann 1989). Im Schreiblehrgang hat jedoch ebenso das schulisch geleitete Lernen (systematische Einführung der Buchstabenformen und -verbindungen, graphomotorische Übungen) seinen Platz, wobei letzteres an das vorschulische Lernen anknüpfen und die hohe Schreibmotivation der Schulanfänger nutzen sollte. Freies Schreiben und schulisch geleitetes Schreiben werden heute in ihrer Ergänzungsbedürftigkeit erkannt (Blumenstock & Renner 1990).

Die Frage, ob dem Erlernen der Schreibschrift ein Druckschriftvorkurs vorgeschaltet werden soll, ist umstritten. Da sich im Erstleseunterricht wegen der leichteren Lesbarkeit für Leseanfänger die Druckschrift (Gemischte Antiqua) als erste Leseschrift durchgesetzt hat, ist wegen der angestrebten engen Verzahnung von Erstlese- und Erstschriftunterricht (beide Lehrgänge stützen sich gegenseitig) ein Vorkurs in Druckschrift im Schreiblehrgang wünschenswert, zumal sie für Anfänger leichter zu schreiben ist, wie Meis (1963) und Daumenlang (1972) nachwiesen. Menzel befürwortet, gestützt durch eigene Untersuchungen (1981), eine „Lateinische Ausgangsdruckschrift“ und möchte die Alternative „Vereinfachte oder Lateinische Ausgangsschrift“ überwinden.

Schreibmethodiker wie Grünwald (1981) und in der Vergangenheit der Iserlohner Schreibkreis vertreten demgegenüber die Auffassung, daß der Bewegungsablauf beim Schreiben und der Schreibrhythmus durch das „Malen“ einzelner Buchstaben beeinträchtigt würden. Weinert, Simons & Essing haben jedoch bereits 1966 nachgewiesen, daß dieser Frage eine geringere Bedeutung zukommt als manche Auseinandersetzungen vermuten lassen. Vielmehr schreiben Schüler, die zunächst Druckschrift und danach Schreibschrift erlernt haben, weniger verkrampft und in der Regel schneller als Schüler, die sofort mit der Schreibschrift beginnen. Nach dem vierten Schuljahr sind Unterschiede nicht mehr feststellbar. Neuerdings wird auch die Großantiqua-Schrift als eine kindgemäße Erstschrift im Lesen und Schreiben wieder ins Gespräch gebracht (Brügelmann 1987; Valtin 1990), nicht zuletzt auch deswegen, weil das Schreiben in Großbuchstaben von Kindern im Vorschulalter und von Schulanfängern bei freien Schreibversuchen bevorzugt wird.

Die heutigen Forschungen zum Erstschriftunterricht richten ihr Augenmerk auf die nicht schulisch geleiteten Schreibaktivitäten der Kinder, um von hier aus Rückschlüsse für den Erstschriftunterricht zu ziehen. Gegenstand des Interesses sind demzufolge nicht in erster Linie Methoden der Vermittlung, sondern Lern- und Problemlösungsstrategien der Kinder beim selbständigen Schriftspracherwerb (Dehn 1988; Brügelmann 1989; Giese 1983). Dabei nimmt die Untersuchung der Aneignung orthographischer Gesetzmäßigkeiten („Schreibentwicklungstabelle“; Spitta 1986; Valtin 1993) einen

großen Stellenwert ein (Dehn 1988). Rückblickend betrachtet spiegelt sich in den verschiedenen Positionen des Schreibunterrichts ein jeweils unterschiedliches Schulverständnis. So korrespondiert die heutige Auffassung von einem auf aktive Tätigkeit des Kindes abgestellten Schriftspracherwerb mit dem gegenwärtigen Verständnis der Grundschule als einer demokratischen und humanen Kinderschule, in der Formen des Bildungserwerbs vonnöten sind, die den Kindern selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Dieser Zusammenhang von allgemeinem Schulverständnis und fachdidaktischer Position wird in der Literatur kaum thematisiert.

4. Literatur

- Barfaut, Wilhelm (Bearbeiter). 1968. Der Schreibunterricht. Weinheim/B.
- Bärmann, Fritz (ed.). 1979. Lernbereich Schrift und Schreiben. Braunschweig.
- Blumenstock, Leonhard. 1986. Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vorschul- und Grundschulalter. Heinsberg.
- Blumenstock, Leonhard & Renner, Erich (ed.). 1990. Freies und angeleitetes Schreiben. Weinheim-Basel. [3. Aufl. 1993]
- Bosch, Bernhard. 1937. Grundlagen des Erstleseunterrichts. Ratingen. (Reprint 1984, Frankfurt/Main).
- Brückl, Hans. 1923. Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und Zählen. München.
- . 1933. Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. München.
- Brügelmann, Hans. 1984. Die Schrift entdecken. Konstanz. [3. Aufl. 1989].
- Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (ed.). 1990. Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.
- Daumenlang, K. 1972. Schreiblehrgang und Lesetraining in der ersten Jahrgangsstufe. Schule und Psychologie. Heft 6. 379–384.
- Dehn, Mechthild. 1988. Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum.
- Dietlein, Hermann Rudolf. 1856. Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig und Wien.
- Dürer, Albrecht. 1538. Unterweysung der messung mit dem Zirkel und Richtscheit.
- Gaber, H. & Eberwein, H. 1986. Ein Kind lernt schreiben. Die Bedeutung von Schreiben und Lesenlernen im Alltag von Kindern. Stuttgart.
- Giese, Heinz W. 1983. Schriftspracherwerb und Schreibenlernen. In: Schorch, Günther (ed.),

- Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn (Obb.), 16–32. [2. Aufl. 1993]
- . 1985. Handlungstheoretisch orientierte Anfänge des Schriftspracherwerbs. Schriftsprache als Untersuchungsgegenstand für Schüler. In: Bergk, Marion & Meiers, Kurt (ed.), Schulanfang ohne Fibel-trott. Bad Heilbrunn (Obb.), 153–165.
- Grünewald, Heinrich. 1970. Schrift als Bewegung. Weinheim. [Neuausgabe 1981. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.
- Kaestner, E. & Tost, R. 1974. Probleme und Methoden der Schreiberziehung. Berlin. [5. Aufl.].
- Kainz, Friedrich. 1967. Psychologie der Sprache. Bd. IV. Spezielle Sprachpsychologie Stuttgart.
- Kern, Artur & Kern, Erwin. 1949. Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Freiburg. [14. neubearbeitete Aufl. 1974].
- Kleinhans, Walter H. 1966. Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei zwei- bis siebenjährigen Kindern. Weinheim.
- Krichbaum, Gabriele (ed.). 1987. Schrift gestalten–Gestalten mit Schrift. Frankfurt/M.
- Kuhlmann, Fritz. 1916. Schreiben in neuem Geiste. Teil I/II. Braunschweig/Hamburg 7.–9. Aufl. 1925. Teil III. Bildschreiben 4.–6. Aufl. 1926.
- Leberecht, F. 1926. Neue Wege des Schreibunterrichts. Berlin.
- Lockowandt, Oskar & Honegger-Kaufmann, Ada. 1981. Die Praxis des kreativen Erstschriftunterrichts. In: Neuhaus-Siemon, 89–133.
- Meis, Rudolf. 1963. Schreibleistungen von Schulanfängern und das Problem der Anfangsschrift. Zeitschr. f. experimentelle und angewandte Psychologie 10, 325–454.
- Menzel, Wolfgang. 1973. Schreiben heute. Hannover (2. Aufl. 1978).
- . 1981. Schreiben–Lesen. Für einen handlungsorientierten Erstunterricht. In: Neuhaus-Siemon, 134–160.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth. 1979. Schreibenlernen. In: Neuhaus-Siemon, Elisabeth & Kochan, Barbara (ed.), Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts., 391–400.
- . 1981. Die Entwicklung des Erstschriftunterrichts seit den Schulreformbestrebungen in diesem Jahrhundert. In: Neuhaus-Siemon, 13–51.
- . (ed.). 1981. Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Königstein/Ts. [2. Aufl. 1984].
- . 1989. Kinder kommen als Leser in die Schule. Entwicklungsprozesse beim Schriftspracherwerb. In: Günther, Klaus-B. (ed.), Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, 135–150.
- Nickel, Horst, 1967. Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten und Einschulungsalter. Bern–Stuttgart.
- Reinhard, Ludwig. 1962. Grundlagen und Praxis des Erstunterrichts im Schreiben. München. [1. Aufl. 1955].
- Schilling, Friedhelm. 1990. Vom Strich zur Schrift. Graphomotorik als Grundlage des Schreiblernprozesses. Grundschule 22, 17–19.
- Spitta, Gudrun. 1986. Kinder entdecken die Schriftsprache. In: Valtin, Renate & Naegele, Ingrid (ed.), „Schreiben ist wichtig!“ Frankfurt/M., 67–83.
- Stephani, Heinrich. 1815. Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen. Erlangen.
- Sütterlin, Ludwig. 1917. Neuer Leitfaden für den Schreibunterricht. Berlin. [2. Aufl. 1922].
- Valtin, Renate. 1990. Erstunterricht in Großbuchstaben. Anknüpfen an eine reformpädagogische Tradition. Grundschule 1990. Heft 3, 44–46; Heft 6, 46–47; Heft 7/8, 80–81.
- . 1993. Stufen des Lesen- und Schreibenlernens – Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (ed.). Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim–Basel, 68–80.
- Weigl, Egon. 1976. Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: Hofer, Adolf (ed.). Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 82–98.
- Weinert, F., Simons, H. & Essing, W. 1966. Schreiblehrmethode und Schreibleitung. Weinheim.
- Wittmann, Johannes, 1929. Theorie und Praxis eines analytischen Unterrichts in der Grundschule und Hilfsschule. Kiel.

*Elisabeth Neuhaus-Siemon, Würzburg
(Deutschland)*

107. Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Rechtschreiben

1. Rechtschreiberwerb: Begriff und Gegenstand
2. Orientierungspunkte für das Rechtschreiben
3. Wie wird Rechtschreiben gelernt?
4. Stufen der Aneignung
5. Ziele des Rechtschreiberwerbs
6. Lehrstrategien und Methoden
7. Übungskonzepte
8. Literatur

1. Rechtschreiberwerb: Begriff und Gegenstand

Rechtschreiben ist Entscheidungsverhalten, Rechtschreiberwerb die Aneignung der Orientierungsgrundlagen für die Entscheidungen, die bei der Schreibung getroffen werden müssen. Wie bei jedem Entscheidungsverhalten stehen auch beim Rechtschreiben Alternativen zur Auswahl, im Unterschied zu anderen Handlungen kann aber (fast) immer nur eine gewählt werden (alle anderen wären „falsch“).

Das Rechtschreiben wird im folgenden Text als kognitiv gesteuerter, wissensgeleiteter Prozeß, als eine Abfolge von Willkürhandlungen (Kainz 1956, 152), Rechtschreiberwerb als Aufbau des dazu notwendigen Wissens betrachtet. 'Wissensgeleitet' meint nicht automatisch auch 'willkürlich' und 'bewußt', sondern 'wissensbasiert' (Maas 1992). Den Grad der Bewußtheit dieses Wissens zu bestimmen erfordert Klärungen darüber, wie die Erwerbsprozesse verlaufen (Andresen 1985; Seifert 1988; Rose 1989).

Mit der Annahme, Rechtschreiben sei Handeln auf kognitiver Grundlage, und Rechtschreiberwerb sei der Aufbau kognitiver Strukturen, Prozeduren und Verhaltensweisen, werden Auffassungen ausgeschlossen, Rechtschreiben sei Reproduktion fertig gespeicherter „Wortbilder“ beziehungsweise das „Abrufen gespeicherter Wortbildschemata“ (vgl. Augst 1989, IX) und der Erwerb des Rechtschreibens bestünde im Einprägen dieser „Wortbilder“.

Im folgenden soll eine an den Kategorien und Annahmen kognitiver Wissenschaften orientierte, damit den Prozessen des Lernens nähere Differenzierung des Wissens, das für Rechtschreiben notwendig ist, vorgenommen werden. Danach wirken kognitive Prozesse auf zwei Ebenen, solche des direkten Zugriffs auf Speichereinheiten und Suchprozesse, die anforderungsabhängig wechseln bzw. kombi-

niert ablaufen. Sie sind mit volitiven und emotionalen Prozessen verknüpft (vgl. Dunn, Dunn & Reddix 1993).

Orthographische Entscheidungen lassen sich vor diesem Hintergrund auf drei wesentliche Wissensdomänen zurückführen: Konfigurationen und Schemata, Prozeduren und Begriffe sowie Metakognitionen und Bewertungen.

2. Orientierungspunkte für das Rechtschreiben

Zwischen den genannten Wissensdomänen müssen hierarchische Beziehungen angenommen werden. Unter funktionalem Aspekt müßten die Prozeduren den Konfigurationen übergeordnet werden, analog zur sogenannten „Dominanz der grammatischen Perspektive“ über die lexikalische. Die Metakognitionen und Bewertungen wiederum wären den beiden anderen Wissensdomänen überzuordnen.

2.1. Konfigurationen und Schemata

Diese dem „deklarativen“ oder „stationären“ Teil des Gedächtnisses zugehörige Wissensdomäne – ein Inventar – bildet die Basis für die Prozeduren.

Eine ältere Vorstellung vom Rechtschreiberwerb, die „Wortbildtheorie“, hat diesem Teil des Gedächtnisses ausschließliche Bedeutung zugesprochen. Inzwischen ist bekannt, daß „lexikalische Einheiten [...] nicht beliebige Listen-Items“ sind (Bierwisch 1989, 23) und daß beim Rechtschreiben nur im Ausnahmefall gespeicherte „Wortbilder“ abgerufen werden. Eichler spricht dann von „Merk-schreibungen“ (1978, 37), bezieht sie aber nur auf „einzelne und häufig benötigte Wörter“ (ähnlich Augst 1989, 7). Es werden wohl „kognitive schematisierte Strukturen“ (Küttel 1992, 512) niederer Ebenen unterhalb der Wörter gespeichert. Eine dieser Ebenen könnte die der Lexeme sein, von denen es überschaubare Mengen gibt (Augst 1989).

Es ist für die Forschungssituation bezeichnend, daß wesentliche der orthographischen Elemente unterhalb der Ebene des Wortes und oberhalb der Ebene der Grapheme erst in neuerer Zeit ermittelt und untersucht worden sind. Lange Zeit glaubte man, die deutsche Sprache sei, anders als z. B. das Engli-

sche und das Französische, nicht „überwiegend lexikalisch bestimmt“ (Eichler 1978, 39), sondern „phonetisch“ oder „phonologisch“. Es war deshalb nur konsequent, wenn nach Zweifeln an der Wortbildtheorie von fast allen Autoren, die sich zu den „Prinzipien der Orthographie“ geäußert haben, das „lautliche (phonetisch-phonologische) Prinzip“ (Eichler 1992, 27) als das dominierende angesehen und die Laute und Buchstaben bzw. die Phoneme und Grapheme zu den für das orthographische Schreiben relevanten Elementen erklärt wurden. Das Verhältnis von Laut und Buchstabe, Phonem und Graphem kann als ein theoretisches Hauptproblem der gegenwärtigen linguistischen Fundierung des Rechtschreibunterrichts bezeichnet werden. Lange Zeit war die phonologische Grundlage des Rechtschreibens unbestritten (vgl. Lüttge 1898/1902; Meumann 1914). Empirische Untersuchungen zu den ersten Schreibversuchen von Kindern belegen zudem, daß Schreibanfänger „phonetisch starten“ und dann von den „Phonen zu Phonemen“ übergehen (Dehn 1988; Andresen 1985; Naumann 1991; Eichler 1991). Daraus folgte (1) die Annahme einer lautgetreuen Schreibung als der normalen und der Charakterisierung aller Abweichungen als regelhafter oder nicht geregelter „Andersschreibungen“ und (2) die Annahme, die Beziehungen zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache könnten auf der Ebene der Einzellaute und Einzelbuchstaben dargestellt werden.

Dies wird kaum noch angenommen (vgl. die grundlegende Kritik an diesen Annahmen von Bergk 1982, 56f). Modelle zur Phonem-Graphem-Beziehung (Glinz 1986; Augst 1986, 1989; Eisenberg 1988; Blanken et al. 1988) legen zumindest einen doppelten Weg zum geschriebenen Wort nahe: über die Evozierung phonemischer Strukturen und die Herstellung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen (Bierwisch 1972) und über die Nutzung graphemischer Teilstrukturen (wobei aber eine Rück-Kopplung zur phonemischen Struktur möglich ist). Gegenwärtig besteht Konsens darüber, daß eine Alphabetschrift „das Alphabet (nur) verwendet“, daß aber auf Grund einer „Morphologisierung“ (Eisenberg) der geschriebenen Sprache, für die Schreibung von Wörtern neben den genannten (Nenn(Leit-)formen und Lexemen) vor allem drei graphemische Einheiten wichtig sind: Morpheme (Schreinert 1975; Riehm 1986), Graphemkombinationen (auch: Buch-

stabenbündel, Konsonantencluster und Kerne, Signalgruppen, Buchstabengruppen – die Terminologie ist nicht einheitlich –; vgl. Gibson 1975; Richter 1979; Augst 1989; Maas 1992; Bauer 1990) sowie Schreibsilben (Eisenberg 1983). Für den stationären Teil des orthographischen Gedächtnisses muß demnach eine Mehrfachspeicherung der orthographisch relevanten Strukturen ein und desselben Wortes angenommen werden.

2.2. Prozeduren und Begriffe

Das Wirken bestimmter Prozeduren, so z. B. von „Regeln“, haben bereits K. F. Becker und W. Wander zur Grundlage ihrer Rechtschreibdidaktik gemacht. Unklar ist jedoch noch immer, welche Art von Prozeduren – neben den „Regeln“ – beim Rechtschreiblernen gespeichert und angewendet werden und wie sie zusammenwirken. Sicher ist, daß Prozeduren dem „formal-kreative(n) regelhaften Aspekt der Sprache“ (Feilke 1993, 223) ausmachen und der Hervorbringung einer Struktur dienen. Konsens besteht auch darüber, daß Rechtschreibentscheidungen nicht nur „Regeln“, sondern Prozeduren ganz unterschiedlicher Reichweite zugrunde liegen und sehr früh gelernt werden (Menzel 1986).

Unter einem gegenstandsorientierten Aspekt hat Gallmann (1987) eine Hierarchisierung von orthographischen Prozeduren auf drei Ebenen vorgeschlagen und „Prinzipien“, „eigentliches Regelwerk“ und spezielle „Festlegungen“ unterschieden. Ähnlich haben Kohrt (1987) „generelle“ und „singuläre Regeln“ und Eisenberg (→ Art. 117, 127) „wortbezogene“ und „satzbezogene Regularitäten“ differenziert. Diese Einteilungen sind linguistisch motiviert. Sie sind sicher auch für den Rechtschreiberwerb bedeutsam, genügen aber weder, um das Rechtschreibverhalten kompetenter Schreiber noch um den Erwerb rechtschreiblicher Orientierungsgrundlagen ausreichend zu erklären. Mindestens für den Erwerbsprozeß müssen weitere, die Rechtschreibentscheidungen steuernde Prozeduren angenommen werden: Strategien, Handlungsprogramme, Verfahren, Begriffe und spezielle Techniken. Bei den Strategien handelt es sich um Entscheidungen, mit denen eine Richtung, nicht aber ein konkreter Weg oder Schritt festgelegt wird. Frith (1985), die die Diskussion zur Funktion von Strategien beim Schriftspracherwerb, damit auch beim Rechtschreiberwerb, wesentlich ausgelöst hat, unterscheidet für Schreibanfänger eine logographemische, eine alphabetische und

eine orthographische Strategie. Günther (1986) hat diese Liste um eine gegenständlich-manipulative und eine praeliteral-symbolische Vorstufe ergänzt. Eichler (1992, 54 ff) schlägt unter einem anderen Aspekt „vier große Rechtschreibstrategien“ vor: die lautanalytische und die motorische Strategie, die visuelle Komponente und das Nachdenken über die richtige Schreibung. Dabei verbindet er den Strategiebegriff mit dem Gedanken der psychischen „Komponenten“, den Riehme (1964, 58 ff) benutzt hat, um Lernwege psychologisch zu begründen.

Handlungsprogramme, Prozeduren unterhalb der Ebene der Strategien beziehen sich auf die verschiedenen „Formen des Schreibens“ (Meumann 1914; Kainz 1956; Weigl 1972): „Spontanschreiben“ oder „willkürliches Schreiben“, „Abschreiben“ und „Diktatschreiben“. Die Handlungsprogramme für diese Schreibhandlungen unterscheiden sich in den sensorischen, motorischen und kognitiven Prozessen und damit auch in den Orientierungsgrundlagen, auf die sie sich stützen. So werden z. B. Phonem-Graphem-Korrespondenzen oder Graphemkombinationen beim Abschreiben und beim Diktatschreiben eine unterschiedliche Wichtung erfahren. Transformationen (wie Verlängern eines Wortes oder Bilden der Stammformen von Verben) helfen beispielsweise bei Variantenbildungen. Identifizierungsverfahren ermöglichen die Bestimmung von Sätzen, Satzteilen, Wörtern und Wortklassen.

Zu den Prozeduren, die sich für Rechtschreiblernen als besonders wichtig erweisen, rechnen neuerdings wieder die Regeln, an deren Relevanz für den Rechtschreiberwerb lange Zeit gezweifelt wurde. Damit sind allerdings weniger die linguistisch formulierten „Regeln“ in den Anhängen zu orthographischen Wörterbüchern gemeint; die erweisen sich für das Lernen – zumindest in den gegenwärtig angebotenen Formulierungen – weithin als unbrauchbar. Gemeint sind vielmehr die sogenannten „inneren Regeln“, die sich die Lernenden beim Umgang mit der geschriebenen Sprache eigenaktiv aufbauen, die ein „sedimentiertes Produkt des Sprachgebrauchs“ (Balhorn 1983) sind und als gegenstandsspezifische, unwillkürlich gebildete, meist nicht aktuell bewußte Orientierungen für Rechtschreibentscheidungen definiert werden könnten. Der Begriff ‘Regel’ wird in diesem Konzept also nicht in dem strengen Sinn verwendet, in dem er in der Linguistik oder auch sonst in der Didaktik gebraucht wird.

Er ist eher ein Sammelbegriff, bezeichnet sowohl eine Entscheidungsgrundlage, die auf der Ebene der ‘Strategie’ angesiedelt sein kann, als auch eine konkrete Orientierung, die auf die Schreibung einzelner Wörter bezogen ist (s. u.).

2.3. Metakognitionen und Bewertungen

Metakognitives Wissen meint die Fähigkeit, „den Zugriff auf das im Gedächtnis Gespeicherte zu überwachen“ (Winter 1992, 66). Dabei haben neben kognitiven auch volitive und emotionale Prozesse eine wichtige Funktion. Daß Rechtschreiben und Rechtschreiberwerb auch von volitiven und emotionalen Prozessen begleitet sind, war immer unumstritten. Weniger klar war lange Zeit, wie sie zusammenwirken. Neuere Theorien (vgl. Flavell 1979) nehmen an, daß volitive Haltungen und emotionale Bewertungen nicht zuletzt auf metakognitiven Prozessen aufbauen bzw. mit ihnen verbunden sind. Zu den für den Rechtschreiberwerb wesentlichen Metakognitionen werden deshalb hier nicht nur Bewertungen des eigenen orthographischen Handelns gerechnet, sondern – in einer weiten Fassung des Begriffs – auch ein sehr allgemeines Wissen über Funktion und Bedeutung des (orthographischen) Schreibens. Flavell bezeichnet diese Fähigkeit zur Einschätzung der Aufgabe und Situation als „Sensitivität“ (1979, 69).

Das Wissen um die Funktion geschriebener Sprache, Bedeutungen zu fixieren und zu übermitteln, muß als sehr frühes Wissen von Schreibanfängern angenommen werden, auch wenn sie darüber noch nicht reflektieren können. Anders lassen sich die sogenannten „Kritzelbriefe“ und ähnliche Vorformen des Schreibens kaum erklären. Auf einer sehr frühen Stufe des Schreibenlernens wird sicher auch gelernt, daß es reguläre Beziehungen zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gibt (die Übergeneralisierungen in der Anwendung der phonologischen Strategie bei Schreibanfängern ist dafür ein Beleg). Und sehr früh wird auch gelernt, daß es eine „Orthographie“ gibt, daß die Schreibung der Wörter „geregelt“ ist und daß man sich beim Schreiben an diese „Regeln“ halten muß.

Dieses Wissen kann im Idealfall zu dem führen, was Kainz (1956) „orthographisches Gewissen“ nennt und ein Bedürfnis nach orthographischer Kontrolle des Geschriebenen meint. Wesentlich für die Motivation zum Erwerb der Rechtschreibung sind auch Meta-

kognitionen im engeren Sinne, das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und ihre Bewertung, was wiederum voraussetzt, die eigenen orthographischen Leistungen analysieren und sie in Relation zu Ansprüchen und Zielen setzen zu können.

2.4. Umgebungen und interne Ordnungen

Als wesentliche Merkmale der im Gedächtnis gespeicherten Wissensmassive gelten ihre Strukturiertheit und die kontextuelle Verankerung ihrer Elemente. Zur Art der Strukturierung sind verschiedene Modelle entwickelt worden. Für das semantische Gedächtnis unterscheidet Velickovskij (1988, 164 ff): lineare Ordnungen (Listen oder Ketten), lokale Ordnungen (Räume, Cluster und Netze) und hierarchische Ordnungen (Graphen oder Bäume). Es ist zumindest nicht unwahrscheinlich, daß das orthographische Gedächtnis in analoger Weise strukturiert ist. Die Existenz von Listenwissen ist für das orthographische Lexikon immer angenommen worden und für die Speicherung von Wörtern und Wortbildungselementen evident. Allerdings muß angenommen werden, daß diese Listen nicht aus willkürlichen Ansammlungen von Wörtern bestehen, sondern daß sie (z. B. nach Orthogrammen) strukturiert sind. (So könnte es eine Liste für Verben mit /ß/ geben: *fließen, stoßen, ...*). Die Speicherung von Graphemkombinationen könnte man sich in Form einer Liste von Clusterstrukturen vorstellen (*ießl: fließen, schießen, gießen, ...*). Wortfamilien dürften in Netzstrukturen verankert sein (*fließen, Fluß, flüssig, ...*), Wortklassenzuordnungen und Satz schemata in „Bäumen“. Neben diesen internen Ordnungen des orthographischen Speichers dürfte für den Rechtschreiberwerb wichtig sein, daß Lexikoneinheiten in semantischen und in situativen Zusammenhängen gespeichert werden, die wiederum alle genannten Speichermodelle in Anspruch nehmen können. Dies dürfte z. B. für die Schreibung von Wochentagen und Monatsnamen wichtig sein, von denen man annehmen kann, daß sie als Liste gespeichert sind.

Die Konsequenz daraus ist: Die Übersicht über das, was gelernt wird, kann Indizien dafür liefern, wie gelernt wird. Die Kenntnis der Vielfalt und der Differenziertheit der Verankerungen der Wörter im orthographischen Gedächtnis kann Zweifel an einspurigen Lernwegen wecken und zur Suche nach Methoden anregen, die den Verankerungen adäquat sind. Damit sollen nicht mechanische

Inhalt-Methode-Determinationen re-animiert werden. Sie haben in der Geschichte des Rechtschreibunterrichts zu monokausalen Erklärungen und zu Methodenhypertrophierungen geführt. Dies ist – zumindest in der Theorie – überwunden. Die Ablehnung einschichtiger mechanistischer Denkmodelle darf aber nicht dazu führen, Lernwege für beliebig zu erklären und die Suche nach methodischen Präferenzen aufzugeben. Das hieße, den Anspruch aufzugeben, den Rechtschreiberwerb wissenschaftlich zu erklären. Wenn also nicht, wie das in der Rechtschreibdidaktik lange Zeit angenommen wurde, die orthographischen Lerngegenstände (die „Orthogramme“) einen bestimmten Lernweg vorschreiben – obgleich sie darauf nicht ohne Einfluß sind –, dann können vielleicht die strukturellen Resultate der Speicherung orthographischen Wissens – da sie ja als deren Ergebnis mit den Prozessen der Speicherung zusammenhängen – unter Berücksichtigung weiterer Determinanten des Lernprozesses Hinweise auf präferente Lernwege liefern.

3. Wie wird Rechtschreiben gelernt?

Die negative Bestimmung, daß Erwerb des Rechtschreibens nicht Füllen eines leeren Gefäßes ist oder im Wesen als Anreichern bzw. als Reduzieren von Fehlern beschrieben werden könnte, gehört zum fachdidaktischen Allgemeinwissen. Ihre positive Interpretation, daß Rechtschreiberwerb ein individuelles Umstrukturieren von Wissen ist, und zwar nicht nur von Lerninhalten, sondern auch von Lernhandlungen, daß dieser Prozeß stadialen Charakter hat und Strategiewechsel aufweist, ist gegenwärtig ebenfalls weithin akzeptiert. Eine für die Didaktik des Rechtschreiberwerbs zentrale These ist die vom eigenaktiven Lernen. Sie findet im Konzept der 'inneren Regelbildung' eine Konkretisierung. Charakteristisch für 'innere Regeln' ist, daß sie im wörtlichen Sinne individuell sind, von Lernenden eigenständig gebildet werden. Wenn ein Kind /sit/ schreibt (für /sieht/), kann es dabei folgenden 'inneren Regeln' gefolgt sein:

- (1) Schreibe, wie du sprichst!
- (2) /s/ wird mit /s/; /i/ wird mit /i/; /t/ wird mit /t/ verschriftet.
- (3) Die Länge des /i/ wird nicht bezeichnet. Während (1) als Strategie bezeichnet werden kann, handelt es sich bei (2) und (3) um Ent-

scheidungsgrundlagen konkreter Art, wobei der Grad der Generalisierung zwischen (2) und (3) auch noch differiert. Alle diese Entscheidungen aber werden im Konzept der 'inneren Regelbildung' gegenwärtig als 'Regeln' bezeichnet. Welche Grundlagen diese 'inneren Regeln' haben, ob sie sich auf Assoziationen, Analogieschlüssen oder auf Generalisierung und Transfer (vgl. Brinkmann 1993, 267 ff) stützen, ist noch weithin unbekannt, wahrscheinlich auch interindividuell differierend. Allerdings kann man mit guten Gründen folgendes annehmen:

1. Kinder glauben an die Gerechtigkeit der Schreibung und suchen nach Gesetzmäßigkeiten.

2. Auf Grund von Assoziationen, Analogien, Schlußfolgerungen bilden sie sich eigene „Regeln“, nach denen sie ihre Entscheidungen treffen.

3. Beim Schreiben kommen die Lernenden über Zweifel („Stutzen“, Küttel 1992, 511) vom unbewußten zum bewußten Handeln. Nachdem sie sie erfunden haben, entdecken sie die Gerechtigkeiten (Eichler 1991, 35).

Die Idee, die dem Konzept des eigenaktiven Rechtschreiberwerbs zugrunde liegt, kann nunmehr in fünf Schritten entfaltet werden.

- (1) Kinder haben, bevor sie schreiben (und lesen) lernen, einen Begriff von Schreiben und von Orthographie. Sie haben ein Bewußtsein von der Gerechtigkeit der Schreibung und auf einer sehr frühen Stufe ihrer Entwicklung auch von einer generellen Korrespondenz zwischen Sprechen und Schreiben (Eichler 1991).
- (2) Folglich suchen sie beim Schreibenlernen von Anfang an nach solchen Gerechtigkeiten, nach Gesetzmäßigkeiten, nach Erklärungen für Schreibungen und bilden sie sich bei ihrem Umgang mit Geschriebenem. Dabei entstehen Über- und Unterverallgemeinerungen.
- (3) Lernende schreiben nicht regellos. Sie entscheiden beim Schreiben über die Schreibung auf der Grundlage von Strategien oder 'Regeln', die wortannotiert sind oder sich auf ein orthographisch relevantes Strukturelement des Wortes beziehen. Bei ihren 'Regelbildungen' berücksichtigen sie Zusammenhangsbeziehungen zwischen der phonemischen und der graphemischen Struktur der Sprache, ebenso aber auch bestimmte Wahrscheinlichkeitsverteilungen im graphemischen Bereich. Das heißt: Lernende bilden beim

Rechtschreiberwerb Wissen auf hoher Abstraktionsebene aus (Wissen über die Funktion der Schrift, Prinzipienwissen, Differenzierung orthographisch relevanter Sprachelemente) und wenden es an (Valtin 1991).

- (4) Lernende verfolgen Strategien, die sich – in Abhängigkeit vom Lernfortgang – verändern können. Lernende verfügen nicht immer über die richtigen Strategien, aber sie haben Strategien. Auch wenn sie falsch schreiben, verfolgen sie Strategien, schreiben sie nach 'Regeln', die sie auf der Grundlage von Strategien gebildet haben.
- (5) Lernende lernen auf ihre eigene Weise, auch die Orthographie. Das heißt nun aber nicht, daß es nicht Übereinstimmungen gäbe, gleiche Abläufe, übereinstimmende Abhängigkeiten, gesetzmäßige Abfolgen. Nur liegen sie nicht nur im Sachsystematischen, sondern vor allem im Prozessualen begründet.

Dies zu berücksichtigen soll durch die in neuerer Zeit entwickelten Phasenmodelle des Rechtschreiberwerbs erreicht werden.

4. Stufen der Aneignung

Versuche, beim Erwerb des Rechtschreibens individuelle Entwicklungsgänge zu verfolgen und den gesamten Prozeß in Phasen einzuteilen, hat es erst in den letzten Jahrzehnten gegeben. Eines der ersten Modelle stammt von Egon Weigl (1972). Nach dem Anteil psychischer Prozesse am Rechtschreiben unterscheidet er drei Phasen. In der 1. Phase („entfalteter Ablauf der Prozesse“) ist viel innerer Aufwand nötig, werden umfangreiche Hirnrindenareale herangezogen, sind Sehen, Hören, Artikulation, Motorik am Rechtschreiben beteiligt. In der 2. Phase werden „alle Komponenten systemhaft genutzt“. In der 3. Phase erfolgt eine „Reduzierung des Aufwands und Automatisierung der Prozesse“, wobei sich Teilfunktionen verselbständigen, Teilprozesse abgeschaltet werden, sich Teilprozesse zu einer Gesamtfunktion zusammenschließen, der Aufwand an willkürlicher Aufmerksamkeit und Konzentration zurückgeht und sich schreibmotorische Stereotypen, „kinästhetische Engramme“, „graphomotorische Cluster“ ausbilden. Damit sind zwei für den Rechtschreiberwerb grundlegende, gegenläufige Prozesse benannt: Automatisierung und Bewußtwerdung. Beide – darin besteht das

Paradoxe – nehmen zu: Aneignung des Rechtschreibens bedeutet also sowohl mehr Fertigkeit als auch mehr Wissen. Legte man alte didaktische Vorstellungen zugrunde, in denen Rechtschreiberwerb als Fertigkeitentwicklung definiert wurde, könnte man vom „Paradox der Bewußtwerdung“ (Andresen 1985, 130) sprechen.

Wesentlich für die weitere Entwicklung waren Vorstellungen, nach denen Entwicklung als Strategiewechsel (Oerter 1971) beschrieben wurde. Auf dieser Basis ist eines der einflußreichsten Phasenmodelle zum Rechtschreiberwerb entstanden: das für den Erwerb des Englischen entworfene Dreiphasenmodell von U. Frith (1985). Wesentliche Punkte dabei sind:

1. Rechtschreiben wird in Stufen erworben, in denen zunächst jeweils eine bestimmte Strategie dominiert, bevor es zu einer kombinierten Anwendung verschiedener Strategien kommt.

2. Rechtschreiben wird in Interaktion mit dem Lesen erworben. Dabei gibt es wechselnde Dominanzen zwischen den rezeptiven und den produktiven Prozessen. In bestimmten Phasen dominiert das Schreiben. Es wird z. B. zum Motor des Erfassens des Wesens der Alphabetschrift.

3. Der Schriftspracherwerb beginnt mit einer an visuell auffälligen Merkmalen des Wortes orientierten „logographemischen Phase“, „dreht sich um“ auf den akustischen Kanal in der „alphabetischen Phase“, in der die segmentale Wortstruktur, die Links-Rechts-Richtung und die Phonem-Graphem-Korrespondenz entdeckt wird, und findet ihren Abschluß in der „orthographischen Phase“, in der sowohl ein höheres Niveau der P-G-K erreicht als auch wiederum visuelle Merkmale, nun aber kognitiv ermittelte Graphemfolgen, als für das Schreiben relevant entdeckt werden.

Rechtschreiberwerb wird in diesem Modell als Weg von assoziativen, perzeptiven zu analytischen, kognitiven Strategien beschrieben, i. e. als Weg vom ganzheitlichen Wortbildlernen über die Berücksichtigung von Strukturprinzipien (der sequentiellen phonetischen, dann phonemischen Orientierung) zur Entdeckung der orthographiespezifischen Graphemstruktur der geschriebenen Sprache.

Zur weiteren Differenzierung dürften dabei vor allem folgende Orientierungsgrundlagen genutzt werden:

- Lexeme (Art, Bekanntheit, Häufigkeit, semantische Merkmale),

- Morpheme (Stamm-, wort-, formbildende Morpheme),
- Konstanz-Varianz-Differenzierung bei Stamm-Morphemen,
- (bei Varianz) Art der regulären Wechsel im Wortstamm,
- typische Graphemkombinationen (Position im Wort; Kern-Konsonantengraphemgruppen-Struktur)
- syntaktische Funktionen und Strukturen,
- Intonationsregeln.

5. Ziele des Rechtschreiberwerbs

Obleich es jedermann klar ist, daß es eine vollständige Rechtschreibsicherheit nicht gibt (Friedrich 1980; Brügelmann 1992), obgleich es Fachdidaktiker seit langem für unmöglich erklären, „die Muttersprache in dem Umfange zu behandeln, wie sie von dem Schüler in jedem Lebensalter und in jeder Lebenslage gebraucht wird“ (Lüttge 1911) und obgleich bereits Adrion (1984, 324) feststellte, daß die Ziele des Rechtschreibunterrichts (er bezieht sich auf einen Richtlinien-Entwurf von 1973) „seither realistischer gesetzt und prägnanter formuliert sind“, werden in Lehrprogrammen immer noch nahezu vollständige Listen von Rechtschreibfällen als Ziele vorgeschrieben, erheben Lehrer(innen) im Unterricht nach wie vor Forderungen nach absoluter Rechtschreibsicherheit bereits bei der ersten Niederschrift eines Textes, haben Fachdidaktiker Schwierigkeiten, aus der genannten Einsicht Konsequenzen abzuleiten. Vorschläge, die orthographischen Lernbereiche auf „Wesentliches und Grundlegendes“ (Friedrich & Herrmann 1988), das Rechtschreibwissen auf „Grundregeln“ (Augst 1989) zu begrenzen, werden ignoriert oder in Frage gestellt. Versuche, die Lernziele über die Festlegung von Grund- und Übungswortschätzen auf ein praktikables Maß zu bringen (Hoffmann 1949; Wendelmuth 1968/1990; Hesse & Wagner 1985), wurden zwar inzwischen in Richtlinien aufgenommen und in der Schulpraxis vielfach modifiziert. In der fachdidaktischen Theorie gelten sie jedoch – obgleich sie inzwischen durch empirische Forschung fundiert wurden (Kühn 1987; Augst 1989, 1991; Friedrich & Starke 1989/1992) – zum Teil immer noch als „Märchen“ (Kühn 1987, 18; Balhorn 1990, 218). Dies mag damit zusammenhängen, daß die Wörterbuchdidaktik im deutschsprachigen Raum im Unterschied zum französisch- und zum englischsprachi-

gen „mehr Aufruf und Programm als ein fertiges Konzept“ (Kühn 1987, 7) ist und nicht als etabliert gelten kann.

Der fehlende Mut zu eigenständigen pädagogischen Konzeptionen von Rechtschreibzielen könnte sich daraus erklären, daß die alte Illusion nachwirkt, Rechtschreibunterricht sei eine Angelegenheit der unteren Klassen, etwa „am Ende des sechsten Schuljahres müß(t)en die Hauptschwierigkeiten in der Rechtschreibung überwunden sein“ (Hähnel & Patzig 1893, 112; ähnlich Lüttge 1898/1907). Diese Auffassung spiegelt sich gegenwärtig in der Konzentration rechtschreiblicher Ziele und Stoffe in den Lehrplänen und Sprachbüchern für die Klassen 1 bis 6 wider, obgleich es doch klar ist, daß es „keinen Grund (gibt), in der 9. und vor allem 10. Klasse den Anteil des Rechtschreiblernens zu mindern, da viele Schüler erst in diesen Klassenstufen die kognitive Fähigkeit erwerben, mit elementaren abstrakten grammatischen Kategorien umzugehen“ (Augst 1989, 5; vgl. auch May 1993, 287 ff).

Unter inhaltlichem Aspekt kann danach gefragt werden, ob neben den an Konfigurationen und elementare Prozeduren gebundenen Fertigkeiten auch Fähigkeiten einer weiteren Dimension, bezogen auf Prozeduren größeren Geltungsbereichs, sowie Metakognitionen als Ziele gesetzt sind. Die Tendenz ist eindeutig. Wenngleich es ein halbes Jahrhundert gedauert hat – Lüttge hat die „Befähigung zur selbständigen Fortbildung auf sprachlichem Gebiet“, zum „Zweifel an sich“ als „eine wertvolle Wirkung sprachlicher Belehrung“ schon 1911 (2 ff) gefordert –, gibt es doch in der didaktischen Theorie gegenwärtig kaum noch einen Zielkatalog, der nicht Bestandteile der genannten drei Wissens- (und Könnens-)domänen enthielte (vgl. Menzel 1986, 297; Adrion 1984, 324). Allerdings weisen diese Listen oftmals eine reduzierte Auswahl aus den genannten Wissensdomänen aus und lassen generell Hierarchisierungen und Wertungen vermissen. Als Entwicklungstrend zeichnet sich ab, daß Lernverfahren mehr und mehr ins Zentrum gerückt werden. Gaudigs Forderung von 1917, der Schüler müsse „Methode haben“, ist weder strukturell wirksam geworden noch bestimmend für die Lehrgänge. Grundlegende Prinzipien und Strategien, Methoden des Lernens und Einprägens, auch Reflexionen über das Gewordensein und die Veränderbarkeit der Rechtschreibnormen, nehmen aber

einen immer gewichtigeren Platz in der Theorie des Rechtschreiberwerbs ein (Glinz & Glinz 1975 ff; Kramarczyk & Walther 1991).

6. Lehrstrategien und Methoden

Es ist in fachdidaktischen Publikationen üblich geworden, auf ausführliche Methodenlisten zu verzichten, stattdessen nur ausgewählte Methoden zu beschreiben und dafür methodische Grundsätze für den Rechtschreibunterricht zu formulieren, die den Charakter von Strategien haben. Das ist sicher auch darin begründet, daß das Arsenal von Methoden des Rechtschreibunterrichts kaum noch zu überblicken ist (vgl. z. B. Triebel & Maday 1982). Entscheidender aber dürfte ein theoretisches Unbehagen sein. Zum einen gelten viele Rechtschreibmethoden als „überholt“ und „praktisch ziemlich erfolglos“ (Kochan 1981, 158). Nach wie vor bestehen extreme Meinungsverschiedenheiten zum Nutzen altbekannter Methoden, wie z. B. zum Abschreiben (vgl. Sennlaub 1984, 87 ff). Zum anderen sind die Wechselbeziehungen von Lernen und Lehren wenig untersucht (Lompscher 1992, 5). Es besteht Unsicherheit darüber, ob Fortschritte im Rechtschreiblernen mit den praktizierten Lehrmethoden in einen eindeutigen Zusammenhang gebracht werden können. Überdies treffen weiterentwickelte Lernkonzepte auf Ansammlungen tradiertener Lehrmethoden, die aus unterschiedlichen Theorien abgeleitet worden sind und einander widersprechen. Zu konstatieren sind deshalb überall in Europa und in Nordamerika „discrepancies existing between research and trends in teaching“ (Gagné 1990, 8; ähnlich bereits 1981 Chandler). Der Widerspruch zwischen der „Theoriearmut von Unterrichtsmethoden“ und ihrem Formenreichtum (Schneider 1982, 30) scheint zur Zeit unaufhebbar. Ergebnisse linguistischer und schreibtheoretisch fundierter Forschung werden kaum berücksichtigt (Schneider 1982, 8). Die Methodenkataloge weisen phonologische Übergewichte auf und sind Moden unterworfen. Die in den 70er Jahren erfolgte Zuwendung zur Untersuchung von Lernstrategien (Gagné 1973; Bruner 1974) wie auch von Lern- und Lehrstrategien (Davydov 1972; Lompscher 1967, 1970, 1971) spiegelt sich in den Methodenlisten nicht wider. Sie sind nach wie vor auf kleinschrittiges Aufgabenlösen und Üben bezogen. Strategische Orientierungen eines größeren Geltungs-

bereichs finden sich außerhalb der Methodensammlungen in „Grundsätzen“ oder „Prinzipien“ des Rechtschreibunterrichts wieder. Im Nebeneinander von Methodenkatalogen auf der einen, Charakterisierungen dominierender Lehrstrategien und thesenartiger „Grundsätze“ auf der anderen Seite spiegelt sich die Trennung von kognitiven und Gedächtnisprozessen, die nicht nur für die Unterrichtstheorie bezeichnend ist. Da Rechtschreibunterricht vor allem mit orthogrammgebundenen, kleinschrittigen Einpräge- und entsprechenden Übungsprozessen verbunden wurde, spielten Prozesse der kognitiven Steuerung des rechtschreiblichen Handelns nur eine geringe Rolle. Sie wurden deshalb als generelle Setzungen und allgemeine Forderungen an die Unterrichtsgestaltung formuliert, erreichten die methodische Ebene aber nicht. Die ihnen inhärenten Probleme blieben somit unterrichtsmethodisch ungelöst.

Ein solches methodisch ungelöstes Problem ist das der Eigenaktivität der Lernenden (Meiers 1993, 5). Selbstleitung ist als Strategie des Rechtschreiblernens weithin akzeptiert. Als Strategie des Lehrens aber wird Eigenaktivität der Lernenden unzureichend reflektiert. Zwar werden gegenwärtig in der Theorie des Rechtschreibunterrichts „Entdeckungsstrategien“ den „Übermittlungsstrategien“ vorgezogen. Diesen Entdeckungsstrategien haften aber zwei prinzipielle Mängel an. Zum einen wird Eigenaktivität meist reduziert behandelt, auf Ausführungs- und Kontrollhandlungen begrenzt. Die Ebenen der Ziele und der Planung werden kaum erreicht (vgl. Küttel 1992). In der mangelnden Befähigung der Lernenden, sich selber Ziele zu setzen, in der Aufforderung zu zielblindem Sprachhandeln liegt ein Schwachpunkt von Konzepten eigenaktiven Rechtschreiblernens. Dies wiegt umso schwerer, als zwischen der Befähigung zur Mitplanung von Lernzielen und Lernmethoden und den Lernergebnissen eine lineare Beziehung festgestellt werden konnte, vor allem auch bei Leistungsschwächeren (Kramarczyk 1988). Wie weit dieses reduzierte Verständnis von Eigenaktivität noch verbreitet ist, zeigen negative Bestimmungen wie die, daß Unterricht eigenaktive innere Regelbildung „nicht stören dürfe“. Zum anderen ist zwar theoretisch klar, daß die Ersetzung der „Vermittlungsstrategie“ durch eine „Entdeckungsstrategie“ oder ungesteuertes Lernen die Ersetzung einer Einseitigkeit durch eine andere wäre. Der naheliegende Gedanke, beide Strategien in

ein zweckmäßiges Verhältnis zueinander zu setzen, ist aber nur akzeptabel, wenn es gelingt, die Nachteile beider, das Erfahren von Unterricht als fremdartiges Ereignis auf der einen und als Situation der Hilflosigkeit auf der anderen Seite, auszuschalten. Dazu bedarf es eines neuen Konzepts, das für den Rechtschreibunterricht aber noch nicht vorliegt. So bleibt es in der Theorie bei Appellen, und in der Praxis kommt es zu den genannten Einseitigkeiten. Einen Vorschlag zu einer Strategie, die das Dilemma überwinden könnte, hat – freilich auf einer allgemeinen lerntheoretischen Ebene – Lompscher mit seiner „Tätigkeits- und Ausbildungsstrategie“ (1993, 8) vorgelegt. Sie wäre für den Rechtschreibunterricht zu adaptieren.

Auch das Problem des zweckmäßigen Erkenntnisweges (‘induktiv’ oder ‘deduktiv’) ist nicht gelöst. Trotz des Nachweises einer prinzipiellen Überlegenheit des Operierens mit „Merkmale großen Geltungsbereichs“ beim Wissenserwerb (Strehle 1965, 1968) und der fundamentalen Kritik an der „formal-induktiven Verallgemeinerung“ (Davydov 1972) gilt in der fachdidaktischen Theorie – entsprechend der fachdidaktischen Philosophie der Gegenwart – das induktive Lernen auf elementaristischer Grundlage als der „natürliche“ Lernweg, da nur er vom Einfachen zum Komplizierten führe und ermögliche, an den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen. Einfaches wird dabei als einzelnes, aus Beziehungen Gelöstes definiert. Deduktives Lehren wird auch im Rechtschreibunterricht kritisiert. Dieser methodische Reduktionismus nimmt in Kauf, daß bei synthetischem Zusammenbau elementarer Wissenseinheiten keineswegs Ganzheiten entstehen (Wertheimer 1965). Im Rechtschreibunterricht ergibt sich als eine Folge, daß Lernenden oft jeder Überblick über die Rechtschreibung und ihre Struktur fehlt. Eine weitere womöglich schlimmere Folge ist die mit dem induktiven Lernen verbundene empiristische Grundhaltung beim Wissenserwerb. Die Partikularisierung von Lerneinheiten verhindert Metakognition und entdeckendes, auch selbstbestimmtes Lernen. Um nun der aus der induktiven Lehrstrategie resultierenden Zerstückelung der Lernbereiche zu entgegenzuwirken, werden in einer paradoxen Umkehr bei der Entwicklung der zerstückelten Fertigkeiten und Fähigkeiten auf Ganzheiten zielende Integrationskonzepte favorisiert. Elementarisierte Rechtschreibfertigkeiten werden so in (unter orthographischen Ge-

sichtspunkten) zufällige Schreibsituationen „integriert“. Als ob es sich bei der Rechtschreibkompetenz nur um eine Liste von elementaren Teilkompetenzen handelte, die als isolierte Elemente in ein System ‘Schreibkompetenz’ eingefügt werden müssen, nicht aber um ein eigenes Kompetenzsystem, dessen Elemente Module eines strukturierten Ganzen sind! Im Konzept integrierten Rechtschreiberwerbs werden so Elemente der Rechtschreibkompetenz im Konnex einer holistischen Schreibkompetenz auszubilden gesucht. In thematischen Situationen kann sich Rechtschreibkompetenz jedoch nur ungeplant realisieren. So bleibt z. B. der Wortschatz – da thematisch gebunden – orthographisch zufällig. Die mit Grund- oder Übungswortschätzen beabsichtigte Unterstützung des Aufbaus von Orientierungsgrundlagen durch eine für bestimmte Orthogramme prototypische, orthographisch relevante Wortauswahl kann ebensowenig erfolgen wie die notwendige Wiederholung und eine gezielte Steigerung des Schwierigkeitsgrades bei der Übung. Das alles hat mit den fachdidaktisch nicht gelösten Problemen des Verhältnisses von Komplexität und Modularität und von direktem und indirektem Lernen (Rubinstein 1946/1958) beim Rechtschreiberwerb zu tun. Aus der negativen Erfahrung eines vom Schreiben isolierten Rechtschreibunterrichts und dem Wissen um die Komplexität des Schreibens, auch unter dem Einfluß einer bestimmten, aktuelle Interessen ins Zentrum rückenden Motivations- theorie, wird an der modularen Strukturiertheit geistiger Prozesse und an der Bedeutung direkten Lernens gezweifelt, werden holistische Konzepte bevorzugt, so daß sich in den letzten Jahren Fachdidaktiker immer wieder aufgerufen fühlen, die Berechtigung direkten Lernens zu begründen (vgl. Naegele & Valtin 1983; Eichler 1992). Daß die Rechtschreibkompetenz modular strukturiert ist, belegen zwar alle Kontrollen rechtschreiblicher Leistungen. Das muß aber nicht – so ein Argumentationsmuster – auch bedeuten, daß sie in Modulen und in speziellen Lernprozessen angeeignet wird. Nun belegt aber die zeitweilige Dominanz von Strategien im Erwerbsprozeß, auch das Festhalten an einmal erworbenen Strategien insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern (Scheerer-Neumann 1993), die Modularität des Erwerbsprozesses und die Notwendigkeit speziellen Lernens. Vor allem leistungsschwächere Schüler brauchen nicht nur ein Situations- und Materia-

angebot, sie benötigen gezielte Reflexion beim Umsteigen von einer Strategie auf eine andere wie auch beim Verknüpfen von Strategien. Weitere Belege für die Modularität des Lernens auch komplexer Sprachhandlungen könnten aus der Struktur beliebiger Lerntätigkeiten abgeleitet werden, z. B. aus der Struktur des Fertigkeitserwerbs. Die erste seiner drei Phasen ist die kognitive, „in der eine Beschreibung der Prozedur gelernt wird“ (Anderson 1980). Rechtschreibunterricht kann sich mithin nicht darauf beschränken, Möglichkeiten zu bieten, in Situationen oder Texten zufällig auftretende Elemente, beiläufig zu lernen. Der Rechtschreiberwerb bedarf allerdings auch dieses beiläufigen, indirekten Lernens, weil sich bestimmte Teilkompetenzen nur in der Anwendung ausbilden. Das trifft z. B. auf bestimmte Kontroll- und Korrekturverfahren und -haltungen zu. Aber er bedarf auch des direkten Lernens, allerdings nicht eines, bei dem die Elemente für sich und nach und nach (‘bottom up’) herausgehoben werden, sondern eines, bei dem die Rechtschreibung als Ganzes ins Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt und die Elemente (‘top down’) zugleich herausgehoben und eingeordnet werden.

7. Übungskonzepte

Rechtschreiblernen gilt als übungsintensiv. Übung als eine das Niveau des Könnens steigernde Wiederholung und Variation von Handlungen wird in jedem Übungskonzept für notwendig gehalten. In einem phänomen- (orthogramm-)orientierten Übungskonzept müssen die Formen geübt werden, weil einmalige Begegnung mit einer konventionalisierten Form nicht ausreicht, um sie dauerhaft anzueignen. In einem Integrationskonzept des Rechtschreiberwerbs muß zumindest „mitgeübt“, auf alle Fälle aber kontrolliert und korrigiert werden. In einem verfahrensorientierten Erwerbskonzept schließlich müßten Prozeduren eingeübt und angewandt werden. Ob konditionierendes Einprägelernen, korrigierendes *Trial-and-error*-Lernen oder kognitives Anwendungslernen – bei allen Übungskonzepten müssen grundlegende Gesetzmäßigkeiten des Einprägens berücksichtigt werden. Welche Probleme es in der Theorie und in der Praxis des Rechtschreibunterrichts mit der Anwendung bekannter Grundsätze, z. B. zu Wiederholungsrhythmen, zum

„law of effect“, zu Assoziationsgesetzen, zur Merkmalsvariation etc. gibt, kann hier nicht dargestellt werden. Auf die Darstellung der Vielzahl von Übungsmethoden muß ebenfalls verzichtet werden, wie auch auf die Auflistung der Fehler beim Üben und in Rechtschreibmaterialien (Rigol 1976; Valtin 1983). Vielmehr soll die Theoriegebundenheit von Übungsformen an einem Beispiel, dem des Diktats, thematisiert werden.

Seit eh und je gilt das Diktat als eine wichtige Übungs- und als die Kontrollform des Rechtschreibunterrichts schlechthin. Zugleich ist es seit Mitte des 19. Jahrhunderts umstritten (Bormann 1840). Es gilt als ein Paradebeispiel für gänzlich undifferenzierten Unterricht, ist für schwache Rechtschreiber „eine Tortur“. Als Übungsform in der häufig praktizierten, unvorbereiteten Version trägt es wenig oder „nichts zum Rechtschreiblernen bei“ (Adrion 1984, 327f). Als Kontrollform ist es wenig aussagekräftig, wenn nicht ungeeignet (Spitta 1976) und irreführend, weil es für ein Ganzes, die Rechtschreibkompetenz, steht, obgleich nur eine Teilfähigkeit, das Nachschreiben akustisch vorgegebener Wörter, überprüft wird. Mit dem Diktat wird eine Objektivität der Leistungsmessung angestrebt und vorgegeben, die für sich pädagogisch zweifelhaft ist. Warum also hält sich dieses Verfahren trotz aller Kritik? Neben allen anderen Gründen, wie Tradiertheit, leichte Handhabbarkeit, Funktionalität im Rahmen der Auslese u. ä., wird es durch seinen theoretischen Hintergrund gestützt. Solange der Rechtschreibunterricht durchgängig nach phonologischen Aspekten gegliedert ist, phonologische Orientierungen zu den Grundlagen für Rechtschreibentscheidungen erklärt werden, wird das Diktat das dominierende Kontrollinstrument und eine wesentliche Übungsform bleiben.

8. Literatur

- Adrion, Dieter. 1984. Rechtschreiben. In: Baurmann, J. & Hoppe, O. (ed.). Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz. 323–338.
- Anderson, John R. 1980/1989. Kognitive Psychologie. Eine Einführung. New York–Oxford. (2. Aufl.)
- Andresen, Helga. 1985. Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen.
- Augst, Gerhard (ed.). 1986. New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin–New York.
- . 1989. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- . 1989. Schriftwortschatz. Theorie und Vermittlung der Sprache 10. Frankfurt am Main.
- Balhorn, Heiko. 1983. Das Märchen vom Wortschatz. In: Naegele, I. & Valtin, H. (ed.) (1983). 62.
- Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (ed.). 1990. Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. DGLS-Jahrbuch 4. Konstanz.
- Bauer, Edith. 1990. Strukturelle Organisation der graphischen Formative heimischer Morpheme und Basiswörter – theoretische Grundlage zur Optimierung von Konzepten für das Erlernen des Lesens und der Orthographie des Einzelwortes. Rostock (unveröffentl.).
- Bergk, Marion. 1982. Hilfen zur Selbsthilfe. In: IRA/D – Beiträge. 2. 56–64.
- Bierwisch, Manfred. 1972. Schriftstruktur und Phonologie. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 43. 21–44.
- Blanken et al. 1988. Sprachproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung. Freiburg i. Br.
- Bormann, Karl. 1840. Der orthographische Unterricht in seiner einfachen Gestalt. Berlin.
- Brinkmann, Erika. 1993. NA UNT? In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (ed.) (1993). 267–271.
- Brügelmann, Hans. 1992. 20 Thesen zum Rechtschreibunterricht. Die Grundschulzeitschrift. 52. 37–39.
- Bruner, Jerome S., Goodnow, J. J. & Austin, a. 1956. A study of thinking. New York.
- Coseriu, Eugenio. 1988. Sprachkompetenz. Grundzüge einer Theorie des Sprechens. Tübingen.
- Davydov, Wassili W. 1972/1977. Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Beiträge zur Pädagogik 8. Berlin (Ost).
- Dehn, Mechthild. 1988. Zeit für die Schrift. Bochum.
- Dunn, Bruce R., Reddix, Mike D. & Dunn, Denise A. 1993. Ganzheitlicher und analytischer kognitiver Stil. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (ed.), 73–82.
- Eichler, Wolfgang. 1978. Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Königstein/Ts.
- . 1983. Zu linguistischen und psychologischen Grundlagen des Rechtschreibens und des Schrifterwerbs. In: Naegele, I. & Valtin, R. (ed.). 1983. 18–22.
- . 1991. Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. Diskussion Deutsch. 117. 34–44.
- . 1992. Schreibenlernen. Bochum.
- Eisenberg, Peter. 1983. Ortografie und Schriftsystem. In: Günther, K. B. & Günther H. (ed.).

- Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung der Schriftlichen Sprache. Tübingen.
- . 1988. Die Grapheme des Deutschen und ihre Beziehung zu den Phonemen. In: Baurmann, J., Günther, K.-B. & Knoop, U. (ed.). *Aspekte der Schrift und Schriftlichkeit. Germanistische Linguistik* 93–94. S. 139–154. Hildesheim–Zürich–New York.
- Feilke, Helmuth. 1993. Common Sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des 'sympathischen' und 'natürlichen' Meinens und Verstehens.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906–911.
- Friedrich, Bodo. 1980. Bemerkungen aus pädagogischer Sicht zur Stellung der Orthographie im gesellschaftlichen Bewußtsein unserer Zeit. *Pädagogische Forschung*. 6. Berlin (Ost), 56–62.
- Friedrich, Bodo & Hermann, Hartmut. 1988. Der Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur, Teil Muttersprachunterricht, der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen. Berlin (Ost).
- Friedrich, Bodo & Starke, Uwe. 1989/1992. Übungswortschatz für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 5 bis 8. Berlin (Ost).
- Frith, Uta. 1985. Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (ed.). 1986. *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin–New York. 218–233.
- Gagné, Robert M. 1973. Die Bedingungen des menschlichen Lernens. *Beiträge zu einer neuen Didaktik*. Hannover.
- Gagné, Gilles. 1990. Usefulness for Mother Tongue Education of Research in Related Fields of Study. In: *Mother Tongue Education Bulletin*. Vol. 5, Nr. 1. Enschede–Montreal, 8–17.
- Gallmann, Peter. 1987. Das System der deutschen Orthographie. Prinzipien–Regeln–Wörterbuch. In: EDK-Ost (ed.), *Rechtschreibunterricht*. 53–67.
- Gibson, E. J. 1980. *Die Psychologie des Lernens*. Stuttgart (engl. 1975).
- Glinz, Elly & Glinz, Hans. 1976/1983. *Der Sprachunterricht im 6. Schuljahr. Grundsätzliches und Einzelhinweise zum SCHWEIZER SPRACHBUCH für das 6. Schuljahr*. Zürich.
- Glinz, Hans. 1986. Sprache und Schrift – kognitive Abläufe beim Lesen und Schreiben. *Zeitschrift für Germanistik*. 2, 160–182.
- Günther, Hartmut. 1988. *Schriftliche Sprache*. Tübingen.
- Günther, Klaus-B. 1986. Entwicklungs- und sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsgestörten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. In: Augst, G. (ed.), 354–382.
- Hähnel, E. & Patzig, R. 1893. *Zur Wortbildung und Wortbedeutung im deutschen Sprachunterrichte*. Leipzig.
- Hesse, Harlinde & Wagner, Klaus R. 1985. *Der Grundwortschatz der Primarstufe*. Dorsten.
- Hoffmann, Johannes. 1949. *Entwickelnde Rechtschreibung*. Düsseldorf.
- Kainz, Friedrich. 1956. *Psychologie der Sprache*. 4. Bd.: *Spezielle Sprachpsychologie*. Stuttgart.
- Kintsch, Walter 1970/1982. *Gedächtnis und Kognition*. Berlin–Heidelberg–New York.
- Kohrt, Manfred. 1987. *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Frankfurt am Main.
- Kramarczyk, Annemarie. 1988. *Untersuchungen zur unterrichtlichen Förderung rechtschreibschwacher Schüler*. Jena (unveröffentl.).
- Kramarczyk, Annemarie & Walther, Hannelore. 1991. *Rechtschreiben leichtgemacht. Ein Übungsbuch zur Rechtschreibung*. Berlin.
- Kühn, Peter. 1987. *Mit dem Wörterbuch arbeiten. Schriften zur Deutsch-Didaktik*. Bonn–Bad Godesberg.
- Küttel, Hartmut. 1992. *Wie Unterricht den Rechtschreiberwerb unterstützen kann. Thesen. Deutschunterricht* 11, 506–524.
- Lompscher, Joachim. 1967. *Kenntniserwerb und geistige Entwicklung in der Unterstufe*. *Psychol. Beiträge* 5. Berlin.
- . 1970. *Zum Problem der Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. In: Lompscher, J. u. a. (ed.). *Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. *Psycholog. Beiträge* 8. Berlin.
- . (ed.) (1971). *Psychologie des Lernens in der Unterstufe*. Berlin (Ost).
- . 1992. *Entwicklungsfördernde Gestaltung von Lehrstrategien – Voraussetzungen, Potenzen, Wirkungen*. *LLF-Berichte*, Nr. 3, 4–14.
- . 1993. *Lernstrategien – metakognitive Aspekte*. In: *LLF-Berichte* 5. Potsdam.
- Lüttge, Ernst. 1898/1907. *Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts*. Leipzig.
- . 1911. *Sprachlehre als Anleitung zur Sprachbeobachtung*. Leipzig. (2. Aufl. 1923)
- Maas, Utz 1992. *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen.
- May, Peter. 1993. *Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben*. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (ed.), 277–289.
- Meiers, Kurt. 1993. *Zum Problem des selbstgeleiteten Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Schriftspracherwerbs*. In: Kluge, B. & Kluge, W. (ed.). *Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft*. *DGLS-Beiträge* 1992/93. Hamburg.

- Menzel, Wolfgang. 1986. Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, G., Neumann, K. & Ziesenis, W. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Baltmannsweiler. 282–303. (4. Aufl.)
- Meumann, Ernst. 1914/1982. Psychologie des Lesens und der Rechtschreibung. Historische Pädagogik 87. Bochum.
- Naegele, Ingrid & Valtin, Renate (ed.). 1983. Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6. Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt am Main.
- Naumann, Carl. 1991. Die phonologischen Grundlagen der Orthographie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 44, 96–129.
- Oerter, Rolf. 1971. Psychologie des Denkens. Donauwörth.
- Richter, Kurt. 1979. Umfang, Struktur, Entwicklung, Aneignung des Schreibwortschatzes in unteren Klassen. Rostock (unveröffentl.).
- Riehme, Joachim 1964/1974. Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin (Ost).
- . 1986. Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Berlin (Ost).
- Rigol, Rosemarie. 1976. Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. In: Schüle, F. (ed.). Rechtschreibung. Aspekte zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Paderborn. S. 139–152.
- Rose, Kurt. 1989. Empirisches und Theoretisches im Muttersprachunterricht. Diss. (B). Güstrow. (unveröffentl.)
- Rubinstein, Sergej L. 1946/1958. Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin (Ost).
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1993. Probleme beim Schriftspracherwerb im Kontext der „normalen“ Entwicklung. In: Kluge, B. & Kluge, W. (ed.). Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft. DGLS-Beiträge 1992/93. Hamburg.
- Schneider, Wolfgang. 1982. Neuere Trends in der Rechtschreibforschung. In: IRA/D-Beiträge, 2, 8–37.
- Schreiner, Gerhard. 1975. Zu Grundfragen des Muttersprachunterrichts. Berlin (Ost).
- Seifert, Marlies. 1988. Methodologische Ansätze zur Untersuchung von stofflichen und entwicklungsbedingten Spezifika der Aneignung in Grammatik/Orthographie. In: Forschungsinformation Pädagog. Hochschule „Ernst Schneller“ Zwickau.
- Sennlaub, Gerhard. 1984. Heimliches Hauptfach Rechtschreiben. Heinsberg.
- Spitta, Gudrun. 1976. Wozu überhaupt Diktate? In: Die Grundschule 9.
- Strehle, Heinrich. 1965. Zur Behandlung derjenigen Merkmale grammatischer Erscheinungen, die einen möglichst großen Geltungsbereich haben. In: Deutschunterricht. 6. 343–354.
- . 1968. Zum Prozeß der Erstvermittlung von Wissen über reine einfache Merkmale grammatischer Mittel (Versuch einer Beschreibung). Habil.schrift Berlin (unveröffentl.).
- Triebel, Heinz & Maday, Wilhelm. 1982. Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge. Weinheim–Basel.
- Valtin, Renate. 1983. Nicht nachahmenswert – Negative Beispiele aus Rechtschreibmaterialien. In: Naegele I. & Valtin R. (ed.). 1983. 108–117.
- . 1991. Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – ein förderdiagnostisches Hilfsmittel. Die Unterstufe 38. S. 246–254.
- Velickovskij, B. M. 1988. Wissen und Handeln. Kognitive Psychologie aus tätigkeitstheoretischer Sicht. Berlin (Ost).
- Weigl, Egon. 1972. Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: PEP 43, 45–105.
- Wendelmuth, Edmund. 1968. Mindestwortschatz für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–4 (präzisierte Lehrpläne). Berlin (Ost).
- . 1990. Übungswortschatz zum Erlernen der Rechtschreibung. Klassen 1 bis 4. Berlin (Ost).
- Wertheimer, Max. 1965. Produktives Denken. Frankfurt/M.
- Winter, Alexander. 1992. Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen.

Bodo Friedrich, Berlin (Deutschland)

108. Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Aufsatzunterricht

1. Zielsetzungen
2. Die didaktische Modellierung des Schreibprozesses
3. Methodische Grundsätze
4. Anthropogene Voraussetzungen und institutionelle Bedingungen
5. Literatur

1. Zielsetzungen

1.1. Aufsatzunterricht in der Tradition der Schulrhetorik

In den Schulen der Griechen und Römer waren Übungen zum Anfertigen schriftlicher Texte als Vorübungen (Progymnasmata) zur