

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 definitivisch 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)*

- . 1991. Erlebnis und Begriff. Verschiedene Weltzugänge im Umkreis von Piaget, Freud und Wagenschein. *Zeitschrift für Pädagogik* 37, 329–346.
- Rütimann, Hansheinrich. 1989. *Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen*. Bern.
- Sanderson, Anne. 1985. *The early years. How children develop as writers*. Sheffield. /Sheffield City Polytechnic. Language Development Centre/.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, Kretschmann, Rudolf & Brügelmann, Hans. 1986. Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, Hans (ed.). *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz, 55–96.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1989. Lese-Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid, Valtin (ed.). *LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Weinheim, 25–35.
- Schmalohr, Emil. 1973. *Frühes Lesenlernen. Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie und Curriculum-Entwicklung*. Heidelberg.
- Schuster, Martin. 1990. *Die Psychologie der Kinderzeichnung*. Berlin.
- Schneider, Wolfgang, Brügelmann, Hans, Kochan, Barbara. Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht. In: Brügelmann, Hans, Balhorn, Heiko (ed.). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz, 220–235.
- Sjölin, Amelie. 1990. Michael Knight und Batman in der Grundschule. Ein Anstoß für Schriftkultur? In: Brügelmann & Balhorn, 106–111.
- . 1994. *Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten*. Diss. Hamburg.
- Stern, Daniel N. 1993. *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München. /engl. 1990/.
- Temple, Charles A., Nathan, Ruth G. & Burris, Nancy A. 1982. *The beginning of writing*. Boston.
- Twiehaus, Ilse. 1979. *Über Kritzelschrift. Studien zur semiotischen Analyse des Schrifterwerbs*. Münster. /Papiere des Münsteraner Arbeitskreises für Semiotik/.
- Velthaus, Gerhard. 1970. *Kreativität im ersten Schreiben – der Bedeutungsaspekt im Schreiblehrgang*. Essen.
- Vygotsky, Lev S. 1969. *Denken und Sprechen*. Frankfurt. /russ. 1934/.
- . 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London.
- Weigl, Egon. 1974. *Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen*. In: Eichler & Hofer, 94–173. /zuerst 1972/.
- Wulff, Hans J. 1980. *Schrift und Kritzelschrift: Zwei strategische Anmerkungen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 15, 112–123.

Mechthild Dehn/Amelie Sjölin, Hamburg  
(Deutschland)

## 98. Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten

1. Einführung
2. Ergebnisse der neueren Schriftspracherwerbsforschung
3. Implikationen für die Didaktik des Erstlesens und -schreibens
4. Literatur

### 1. Einführung

Der vorliegende Artikel befaßt sich vorwiegend mit den Lern- und Entwicklungsprozessen beim Erwerb der Schriftsprache, die unter dem Einfluß des Erstlese- und Schreibunterrichts, also der expliziten Instruktion, stattfinden. Vorschulische Entwicklungen werden insofern berücksichtigt, als davon auszugehen ist, das Schulanfänger im schriftsprachlichen Bereich nicht als „tabula rasa“ in die Schule kommen, sondern schon – individuell

quantitativ und qualitativ allerdings sehr unterschiedliche – vielfältige Erfahrungen mit Schrift haben, die sich in konkreten Vorkenntnissen und Konzeptionen über die Schrift niederschlagen (→ Art. 97). Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt jedoch nicht im didaktischen und methodischen Bereich (→ hierzu Art. 103–110), er thematisiert und expliziert die *psychischen Prozesse* beim Erwerb der grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten. Unterrichtliche Fragestellungen sind jedoch insofern relevant, als nachgewiesen ist, daß Entwicklungsprozesse beim Schriftspracherwerb durchaus von den konkreten Methoden des Erstlese- und Schreibunterrichts abhängig sind. Eine weitere Einschränkung ist durch den Terminus „basal“ vorgegeben: Gemeint sind die „grundlegenden“ Lese- und Schreibfähigkeiten

ten, die in einer alphabetischen Schrift vorrangig mit dem „Brechen des Codes“, der beginnenden Fähigkeit zum Lesen und Schreiben bisher noch unbekannter Wörter (und Texte) gleichgesetzt werden kann. Wie noch zu zeigen sein wird, findet der entscheidende Übergang vom „Nichtleser“ zum „Leser“ auf der Wortebene statt, die deshalb im Mittelpunkt stehen wird (zur Entfaltung der Fähigkeiten des Lesens bzw. Schreibens → Art. 99–100).

## 2. Ergebnisse der neueren Schriftspracherwerbsforschung

Eine umfassende entwicklungspsychologische Theorie des Schriftspracherwerbs steht noch aus und ist bei der Komplexität der Prozesse, die schon beim erwachsenen Leser und Schreiber nur schwer modellierbar sind, auch kaum zu erwarten. Die neuere Schriftspracherwerbsforschung hat aber im Gegensatz zu ihren Vorläufern entscheidende Vorteile, die auch für die Zukunft wichtige Erkenntnisse erwarten lassen:

- Sie ist nicht allgemeinen Entwicklungstheorien verpflichtet (vgl. dagegen die psychologische Fundierung der Ganzwortmethode durch Befunde vorwiegend zur Wahrnehmungsentwicklung innerhalb der gestaltpsychologischen Tradition), sondern befaßt sich unmittelbar mit den kognitiven, motivationalen und emotionalen Entwicklungen beim Schriftspracherwerb.
- Sie arbeitet im Gegensatz zur frühen Leseforschung der 60er Jahre tatsächlich entwicklungsorientiert, d. h. sie bemüht sich, die Dynamik von Entwicklungsprozessen aufzudecken und kindliches Lesen nicht nur an den Leistungen von Erwachsenen zu messen.
- Sie versucht in Ansätzen, Labor- und Feldforschung zu integrieren und die lange vernachlässigten ökologischen Faktoren zu berücksichtigen. Dieses umfassende Forschungsbemühen im Bereich des Lesenlernens kann auf die letzten 10–15 Jahre datiert werden, gewichtige Untersuchungen zur Schreibentwicklung sind noch jünger.

In den vorliegenden Arbeiten wird aber schon jetzt übereinstimmend deutlich, daß der genuin entwicklungspsychologische Ansatz sich als sehr fruchtbar erweist: Der Schriftspracherwerb kann analog zum primären Spracherwerb als aktiver Umgang mit dem Lerngegenstand verstanden werden, der zu eigen-

aktiver Regelbildung führt und sich nach einem frühen Beginn schon im Vorschulalter in den folgenden Jahren systematisch qualitativ verändert (vgl. Ferreiro & Teberosky 1982, Brügelmann 1983, Scheerer-Neumann 1989, Scheerer-Neumann, Kretschmann & Brügelmann 1986). Die qualitativen Veränderungen sind zum Teil so einschneidend, daß sie Anlaß zur Formulierung von Phasen und Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs gegeben haben, wobei die Phasen (Stufen) durch unterschiedliche Zugänge (Strategien) zum Lesen und Schreiben definiert sind. Die Annäherung an das Lesen und Schreiben des Erwachsenen erfolgt nicht linear.

Wenn auch noch sehr viele Fragen offen sind, so haben sich die Modelle des Schriftspracherwerbs schon jetzt sowohl heuristisch für die Forschung als auch für die pädagogische Umsetzung als äußerst wertvoll erwiesen: Die Idee *qualitativer* Veränderungen während des Schriftspracherwerbs läßt Fehler zu, betrachtet sie sogar als *entwicklungsbedingte Notwendigkeit*; sie fordert eine pädagogische Perspektive, die nicht die erreichte Leistung und das Ziel der Fehlerlosigkeit, sondern den Lernprozeß selbst und das vom Kind schon Erreichte in den Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit stellt. Qualitative Veränderungen der Lese- und Schreibprozesse im Laufe des Schriftspracherwerbs können heute empirisch als gesichert gelten. Auch die Kritiker von Stufenmodellen akzeptieren dies prinzipiell (vgl. Stuart & Coltheart 1988). Offen sind dagegen im Detail die Bestimmungsstücke der jeweiligen Strategien sowie einige prinzipielle Fragen, die allgemein für Phasen- und Stufenmodelle gelten: „Harte“ Versionen von Stufenmodellen postulieren eine ontogenetisch festgelegte irreversible Stufenfolge; „weiche“ Versionen stellen nur die Frage nach den jeweils dominanten Strategien und lassen Raum für individuelle Entwicklungen sowie aufgabenspezifische Abweichungen. Es wäre unklug, zum jetzigen Zeitpunkt schon eindeutig Stellung zu beziehen, da in naher Zukunft von der zur Zeit sehr aktiven entwicklungspsychologischen Lese- und Schreibforschung wichtige weitere Erkenntnisse zu erwarten sind.

### 2.1. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs als Rahmenkonzepte

Zur Orientierung werden in diesem Abschnitt einige Entwicklungsmodelle vorgestellt. Die im Anschluß daran referierten Befunde zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien

gehen auch auf andere Modelle ein und machen notwendige Differenzierungen und Modifikationen deutlich (2.2. und 2.3.).

Der allgemeine theoretische Hintergrund der derzeit vorliegenden Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs findet sich einerseits in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, auf der anderen Seite sind Einflüsse der Modellierung von Leseprozessen im Rahmen der Kognitiven Psychologie unverkennbar. Besonders einflußreich aus der psychologischen Leseforschung war das Zwei-Wege-Modell der Wortidentifikation (vgl. Coltheart 1978); die alternativen Wege des „direkten Worterkennens“ und die Lautsynthese des „indirekten Worterkennens“ werden, wenn auch in einer etwas veränderten Konzeption und Terminologie, von allen Stufenmodellen aufgegriffen. In der Korngröße der Analyse bleiben die Entwicklungsmodelle dabei jedoch weit hinter den Modellierungen erwachsenen Leseverhaltens zurück. Entsprechend modellieren auch die bekannten Phasen- bzw. Stufenkonzeptionen des Schriftspracherwerbs von Marsh, Friedman, Welsh & Desberg 1980, Frith 1985, Seymour 1986, Ehri 1987, 1992 nur in relativ groben Zügen Teilaspekte der sich entwickelnden Lese- und Schreibstrategien auf der Wortebene. Die Phasen bzw. Stufen sind gekennzeichnet durch qualitative Veränderungen in den jeweils dominierenden Prozessen, wobei die früheren Strategien nicht unbedingt verloren gehen.

Übereinstimmend gehen Marsh, Friedman, Welsh & Desberg (1980), Frith (1985) und Seymour (1986) von drei groben Entwicklungsphasen aus, die durch die folgenden Lesestrategien gekennzeichnet sind: Die erste Strategie, die bei Marsh noch einmal unterteilt wird, ist ein direktes Worterkennen, bei dem nur zuvor gelernte Wörter identifiziert werden können. Erkannt werden diese Wörter anhand einzelner Buchstaben, anderer visueller Merkmale und zumeist auch mithilfe des Kontexts. Marsh et al. sprechen von „discrimination net guessing“, Frith und Seymour bezeichnen diese Strategie als „logographisches Lesen“, Ehri (1987, 1994) benutzt den Begriff „visual cue reading“. Für die weitere Entwicklung nimmt sie eine Übergangstrategie, das „phonological cue reading“ an, das die Strategie der ersten Stufe mit phonologischen Elementen der nachfolgenden Stufe verknüpft. Auf dieser wird von allen vier Modellen ein alphabetisches, sequentielles Erlesen auf der Basis von Graphemen oder sogar Buchstaben angenommen. Die dominierende

Strategie der folgenden Stufe wird von den Autoren unterschiedlich konzipiert: Während für Marsh et al. beim „hierarchical decoding“ komplexe orthographische Regeln berücksichtigt werden und Analogien Anwendung finden, entspricht bei Frith die „orthographische Strategie“ eher dem direkten Zugriff zum orthographischen Lexikon: „Orthographic skills refer to the instant analysis of words into orthographic units without phonological conversion. The orthographic units ideally coincide with morphemes. They are internally represented as abstract letter-by-letter strings“ (Frith, 1985, 306). Seymour benutzt zwar den Begriff der „orthographischen Strategie“ von Frith, seine Konzeption dieser Strategie entspricht aber eher der von Marsh et al.: Kennzeichen der orthographischen Strategie ist nach Seymour die Nutzung morphematischer und orthographischer Regelmäßigkeiten und lexikalischer Analogien. Ehri's Konzeption dieser Stufe ähnelt der von Seymour; gleichzeitig stellt sie ergänzend sehr interessante Überlegungen zur Veränderung der inneren Repräsentation von „Sichtwörtern“ an („amalgamation theory“).

In den Grundideen entsprechen die von den Modellen angenommenen dominanten Schreibstrategien denen der Leseentwicklung: Auch das logographische Schreiben ist direkt, also nicht lautorientiert; das Kind kann nur die Wörter schreiben, deren Grapheme es zuvor auswendig gelernt hat. Dies ändert sich durch die Hinwendung zu einer lautorientierten Strategie auf der alphabetischen Stufe: Auch unbekannte Wörter können jetzt geschrieben werden, zunächst nur rudimentär (z. B. BT = Bett), später entfaltet (z. B. HANT = Hand). Auf der folgenden *orthographischen* Stufe werden lautorientierte Schreibungen durch strukturelle Regelmäßigkeiten und orthographische Muster ergänzt bzw. korrigiert. Vergleichbare Annahmen finden sich in allen Modellen.

Über die jeweiligen Entwicklungssequenzen hinaus macht Frith (1985) explizit Annahmen über die zeitliche Folge der jeweiligen dominierenden Strategien beim Lesen bzw. Schreiben. Sie nimmt eine Entwicklungssequenz an, bei der Lesen und Schreiben abwechselnd die Führung übernehmen: Der logographische Zugang zur Schrift beginnt danach mit dem Lesen, der alphabetische beim Schreiben, weil die Anforderungen des Schreibens die Mängel einer logographischen Strategie besonders deutlich machen. Die orthographische Strategie setzt wiederum

beim Lesen ein und wird erst danach auf das Schreiben übertragen. Obwohl die Entwicklungssequenz logographisch-alphabetisch-orthographisch für den Bereich der Rechtschreibung auch im deutschen Sprachraum recht gut gestützt wird (May 1990, Scheerer-Neumann, Kretschmann, Brügelmann 1986, Spitta 1985), findet sich noch keine Bestätigung für den wechselweisen Entwicklungsvorsprung von Lesen und Schreiben. Möglicherweise spielen hier die strukturellen Merkmale der jeweiligen Schriftsprachen und die bevorzugte Methodik des Erstleseunterrichts eine Rolle.

Die skizzierten Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs dürfen nicht als elaborierte, empirisch umfassend untermauerte Theorien angesehen werden; vielmehr sind es mutige Entwürfe aus einer Zeit, die dem genuin entwicklungsorientierten Ansatz noch wenig Raum gegeben hat. Entsprechend ist eine konstruktive Kritik nicht nur zu erwarten, sondern auch zu wünschen. Kritische Überlegungen sowie bestätigende aber auch abweichende Befunde zu den einzelnen Strategien beim Schriftspracherwerb werden in den folgenden Abschnitten dargelegt werden. Im Hinblick auf die generelle Kritik vor allem am Modell von Frith sollen zwei Punkte schon an dieser Stelle herausgegriffen werden, die Eichler (1986) diskutiert:

- Eine reine Sequenz in der Entwicklung der Strategien erscheint bei der derzeitigen Befundlage unwahrscheinlich. Auf der anderen Seite ist eine gewisse zeitliche Staffelung vor allem im Hinblick auf die frühe Entwicklung der alphabetischen Strategie und die erst spätere Nutzung orthographisch/morphematischer Strukturen nachweisbar. Eichler nimmt eine *hierarchische Parallelität* der Strategien an, um beiden Befunden Rechnung zu tragen. Im vorliegenden Kapitel wird diese Konzeption befürwortet, wenn auch aus Darstellungsgründen eine sequentielle Folge der Strategien gewählt werden muß.
- Frith geht davon aus, daß im Laufe der Entwicklung die bestehenden Strategien in den jeweils höheren aufgehen, d. h. dem Kind dann nicht mehr zur Verfügung stehen. Diese Annahme ist kritisch und im Detail für die einzelnen Strategien und für unterschiedliche Geltungsbereiche zu überprüfen. Schon aus derzeit vorliegenden Beobachtungen ist ein „sowohl-als-auch“ wahrscheinlich: Während der erwachsene Leser eine ihm vertraute alphabetische Schrift unter normalen Bedin-

gungen tatsächlich nicht mehr logographisch lesen kann, kann er auf diese Strategie doch bei fremden Schriften zurückgreifen. Auch die kleinschrittige alphabetische Lesestrategie läßt sich, nachdem sie schon überwunden ist, beim Lesen z. B. komplizierter Namen wieder aktivieren.

## 2.2. Die Entwicklung der basalen Lesefähigkeit

### 2.2.1. Erkennen von Symbolen

Als Vorläufer auch noch des logographischen Lesens im Vorschulalter kann das Erkennen von Symbolen gelten. Es unterscheidet sich vom Identifizieren abgebildeter Gegenstände insofern, als willkürliche visuelle Zeichen einer Bedeutung zugeordnet werden. Im spontanen Verhalten beobachtbar ist diese Leistung heute vor allem beim Erkennen von Firmenemblemen; in einer Mikroanalyse fanden Brügelmann & Mannhaupt (1990), daß Vorschulkinder bei der Identifikation von Emblemen sowohl auf bestimmte figürliche Merkmale als auch auf einzelne Buchstaben achten und andere vernachlässigen.

### 2.2.2. Logographisches, „ganzheitliches“ Lesen

Das „logographische“ Lesen entspricht dem „ganzheitlichen“ Worterkennen, das schon die Ganzheitsmethodiker als frühen Zugang zur Schrift erkannt haben (z. B. Kern & Kern 1962). Es ist ein „direkter“ Weg zur Bedeutung ohne phonologische Umcodierung. Daß Kinder auch ohne lautliche Teilprozesse eine begrenzte Anzahl von Wörtern lesen können, ist unumstritten. Das Fehlen von Komponenten des Erlesens wird an semantisch ähnlichen, aber phonologisch unähnlichen Lese Fehlern deutlich: Ein logographisch lesendes Kind kann zu <ULLA> „meine Mama“ sagen oder „Eis“ zu <Langnese>. Diese Lesestrategie ist ganzheitlich in dem Sinn, daß die Lesereaktion nicht aus einzelnen Lauten oder Silben synthetisiert wird; sie ist aber nicht ganzheitlich in bezug auf die visuellen Merkmale des Erkennungsprozesses, der sich oft nur an einigen Buchstaben und besonderen Merkmalen (z. B. der i-Punkt bei <Omi>) orientiert. Marchbanks & Levin (1965) fanden, daß Kinder bevorzugt auf den ersten und den letzten Buchstaben eines Wortes achten und dem Wortumriß eine wesentlich geringere Bedeutung zukommt als vielfach angenommen wurde. Ehris (1994) Begriff des

„visual cue reading“ macht diesen Aspekt besonders deutlich.

Jedoch ist auch der Begriff des „discrimination net learning“ von Marsh zur Kennzeichnung des frühen direkten Lesens gut begründet: Lesen kann auf dieser Stufe als Diskriminationslernen aufgefaßt werden: Wie eine Reihe von Experimenten gezeigt hat, hängt die Auswahl der von den Kindern fokussierten Merkmale/Buchstaben der zu erlernenden Wörter von den Merkmalen/Buchstaben des aktuellen und bisherigen Lesewortschatzes ab: Die Auswahl wird unter den Merkmalen/Buchstaben getroffen, die ein Wort von all den anderen im Lesewortschatz des Kindes befindlichen unterscheidet. Daß eine solche Strategie mit zunehmender Größe des Lesewortschatzes schnell an ihre Grenzen stößt, liegt auf der Hand. Sie kann nur dann über längere Zeit erfolgreich sein, wenn die zu lesenden Wörter durch den bildlichen oder inhaltlichen Kontext (z. B. bekannte Fibelseiten) zusätzlich voraktiviert werden.

Vor allem im Hinblick auf die Lesedidaktik stellt sich die Frage nach der Universalität der logographischen Stufe. Muß sie entwicklungsbedingt von allen Kindern durchlaufen werden oder besteht eine Abhängigkeit von der Methodik des Erstleseunterrichts und/oder der orthographischen Struktur der jeweiligen Schriftsprache? Die letzte Frage ist deshalb wichtig, weil die zitierten Modelle im englischen Sprachraum entwickelt wurden und die Übertragbarkeit auf andere Schriftsprachen nicht unbesehen angenommen werden kann. Nach den vorliegenden Befunden tritt logographisches Lesen typischerweise bei Vorschulkindern und im frühen 1. Schuljahr auf, wird aber bei deutschsprachigen Kindern unter dem Einfluß eines analytisch-synthetischen Leseunterrichts schnell überwunden (Jansen 1992, Wimmer, Hartl & Moser 1990). In einer vergleichenden Studie von Wimmer, Klampfer & Frith (1993) zeigten österreichische Siebenjährige deutliche Anzeichen des Erlesens, während bei gleichaltrigen englischen Kindern Hinweise auch auf eine logographische Strategie zu beobachten waren. Die Frage, ob logographisches Lesen jedoch bei deutschsprachigen Vorschulkindern allgemein anzutreffen ist und als wichtige frühe Stufe des Leseerwerbs angesehen werden kann, muß derzeit noch offen bleiben. Sie ist didaktisch wichtig im Hinblick auf diejenigen Kinder, die zu Schulbeginn noch über eine geringe Schriftspracherfahrung verfügen und Probleme mit der von ihnen geforderten laut-

orientierten Strategie haben. Unter Umständen ist für sie ein ganzheitlicher Beginn des Leseunterrichts notwendig und sinnvoll.

### 2.2.3. „Phonological cue reading“ und assoziatives Lesen

Goswami & Bryant (1990) referieren eine Reihe von Arbeiten, die auf ein ausgedehntes logographisches Lesen englischsprachiger Kinder hindeuten, vor allem bei einem ganzheitlich orientierten Unterricht. Als wichtigster Indikator für logographisches Lesen wird in der Regel das Fehlen des Fehlertyps „Nichtwort“ angesehen, der für eine lautorientierte Strategie typisch ist. Dagegen argumentiert Ehri, daß das logographische Lesen auch englischsprachiger Kinder nur für eine relativ kurze Zeit rein visuell ist: In einer sehr interessanten Arbeit beobachteten Ehri Wilce (1985) bei Vorschulkindern, die überhaupt schon einige Wörter lesen konnten, die Übergangstrategie des „phonological cue reading“. Es ist vorrangig lexikalisch-logographisch; die Kinder benutzen zur Wortidentifikation aber gleichzeitig die phonologische Information (Phoneme zu einigen wenigen Graphemen), die ihnen schon zugänglich ist. Eine entsprechende Strategie wurde auch bei deutschen Kindern in Einzelfallstudien beobachtet (Scheerer-Neumann 1989); als Übergangstrategie ist sie möglicherweise in Gruppenuntersuchungen mit analytisch-synthetisch unterrichteten Kindern nicht erfaßbar.

Eine andere Übergangstrategie, die noch mehr dem alphabetischen Lesen angenähert ist, wird von Jansen (1992) beschrieben: Leseanfänger, die schon die in einem Wort vorkommenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen kennen, aber noch Schwierigkeiten mit deren Synthese haben, können bei einem geringen Lesewortschatz das richtige Wort durch *lautassoziative Prozesse* finden; ein Kind sucht in den durch die Fibel aktivierten Eintragungen im inneren Lexikon nach einem Wort, das der Lautfolge, z. B. r-o-t, am nächsten kommt. Ein strukturell entsprechendes Pseudowort kann mit dieser Strategie nicht erlesen werden.

### 2.2.4. Alphabetisches, synthetisierendes Lesen

Bei manchen Kindern ist auch bei sehr genauer Beobachtung nach der logographischen Phase weder ein „phonological cue reading“ noch ein lautassoziatives Lesen zu beobachten (vgl. Scheerer-Neumann, 1994).

Sie verschreiben sich sofort nach Entdeckung oder unterrichtlicher Vermittlung des alphabetischen Prinzips dem vollständigen und genauen Erlesen, das auch von dem „phonological cue reader“ in der nächsten Phase erworben wird: Diese Strategie, die alphabetische, sequentielle der beschriebenen Stufenmodelle, basiert auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen. In der Extremform „lautiert“ das Kind die Buchstaben und versucht sie dann nacheinander zu synthetisieren. In der frühen Phase des Erlesens findet die lexikalische Identifikation oft erst nach der Artikulation einer „Wortvorform“ statt, bei der u. a. vokalische <r>s als [r] und Schwa-Endungen als [e:] artikuliert werden (z. B. <Tiger> als [ti:ge:r] gelesen). Der Kontext (auch der bildliche) ist nicht so wichtig wie bei der logographischen Lesestrategie und wird manchmal vollständig ausgeblendet (vgl. Abb. 98.1).

Obwohl es ein Ziel des Leseunterrichts ist, diese Form des „offenen Erlesens“ schon bald zu überwinden und die Kinder zu einer lexikalischen Aussprache zu animieren, kommen der reinen Erlesensstrategie zwei wichtige Funktionen zu: Zum einen zeigt sie diagnostisch, daß ein Kind den phonologischen Zugang zur Schrift gefunden hat, zum anderen kann sie entwicklungspsychologisch als das konsequente Üben einer gerade erworbe-

nen Zugriffsweise verstanden werden, die erst zu einem späteren Zeitpunkt flexibel mit anderen Strategien kombinierbar ist.

#### 2.2.5. Exkurs: Phonologische Bewußtheit

Die Bewältigung der alphabetischen Phase wird heute übereinstimmend in der internationalen Literatur als *der entscheidende Schritt* auf dem Weg zum Schriftspracherwerb in einer alphabetischen Schrift angesehen. Umgekehrt werden Leseschwachen Probleme genau in dieser Strategie zugeschrieben (→ Art. 115). Geht man vom Lesenlernen in der Muttersprache aus, bei der die Bedeutung der Wörter in ersten Lesetexten in jedem Fall bekannt ist, so sind für ein Gelingen der alphabetischen Strategie vor allem drei Voraussetzungen notwendig: Die Kinder müssen mit den Graphem-Phonem-Korrespondenzen vertraut sein, sie müssen dazu in der Lage sein, Phoneme zu manipulieren, d. h. sie beim Lesen zu synthetisieren und bei der analogen Strategie des alphabetischen Schreibens aus dem gesprochenen Wort zu analysieren, und sie müssen die Wörter in für die Synthese sinnvolle Untereinheiten, z. B. Silben, segmentieren. Während der erste Schritt, der im Wesentlichen einem Paar-Assoziationslernen entspricht, von den meisten Kindern relativ gut gemeistert wird, ist die Phonemanalyse



EIN	ELE- FANT
/e:/-/i:/	
/aen:/	/e:/-/l(e)itʃ/
/aen/	/e:/-/e:/-/e:/ /li:/ /le:/ /v/
	(Vl.: ein /f/)
	/f/-/f/-/f/-/fa:nt/
/acɪn/	/e:/lefant/

Abb. 98.1: Ausblendung des bildlichen Kontexts bei einer rein phonemischen Lesestrategie (Mitte 1. Schuljahr) (Vl. = Versuchsleiter)

und -synthese – und allgemeiner der Erwerb des *phonologischen Bewußtseins* – für Schulanfänger eine hohe Hürde. Die Hinwendung zu den *lautlichen Eigenschaften eines Wortes* unter Abstraktion seiner Bedeutung ist eine Umzentrierung, die im Vorschulalter noch nicht gefordert wird.

Neben Übereinstimmungen in der prinzipiellen Bedeutung des phonologischen Bewußtseins für den Schriftspracherwerb ist die internationale Forschergemeinde jedoch in Einzelfragen gespalten; die größte Kontroverse betrifft die kausale Beziehung zwischen phonologischem Bewußtsein und dem Erwerb der alphabetischen Strategie: Ist das phonologische Bewußtsein eine *Voraussetzung* oder eine *Folge* des Schriftspracherwerbs? Diese Frage ist nicht nur wissenschaftlich von Interesse, sondern hat unmittelbar Implikationen für eine Lesevorbereitung schon im Kindergarten und die frühe Förderung von Risiko-Kindern: Eine Interpretation des phonologischen Bewußtseins als Voraussetzung des Schriftspracherwerbs indiziert eine entsprechende vorschulische Vorbereitung und Förderung von Kindern mit ungünstigen soziokulturellen und/oder intellektuellen Voraussetzungen. Bei einer Umkehrung der Verhältnisse wäre eine frühe lautanalytische Förderung weder sinnvoll noch effektiv.

Empirische Untersuchungen bestätigen in gewisser Weise beide Positionen und machen gleichzeitig die Notwendigkeit einer Differenzierung deutlich: Danach kann die vollständige Analyse gesprochener Wörter in ihre Phonembestandteile oder gar die Manipulation von Phonemen (z. B.: „Was bleibt übrig, wenn man bei „mich“ das „m“ wegläßt?) eindeutig als Folge des Schriftspracherwerbs gelten: Auch erwachsene Analphabeten können diese Analysen nicht leisten (Morais, Cary, Alegria & Bertelson 1979, Morais, Bertelson, Cary & Alegria 1986), Kinder erst im Laufe des ersten Schuljahrs und abhängig von der Methode des Erstleseunterrichts (Alegria, Pignot & Morais 1982). Dagegen gelingen einfachere Phonemanalysen wie das Erkennen des gleichen Anfangs- oder – schon etwas schwerer – des Endlauts mindestens in Ansätzen schon im Vorschulalter; diese Fähigkeiten haben einen hohen prädikativen Wert für die Vorhersage der Lese- und Schreibleistungen in den folgenden Schuljahren (z. B. Lundberg, Olofsson & Wall 1980, Stanovich, Cunningham & Cramer 1984, Marx 1992). Die kausale Verknüpfung zwi-

schen Phonembewußtsein und späterer Lese- und Schreibleistung wird in Trainingsstudien deutlich, die nach einer vorschulischen Übung in der Phonemanalyse später höhere Lese- und Schreibleistungen bei den trainierten Kindern im Vergleich zu einer allgemein sprachlich trainierten Kontrollgruppe zeigten (Lundberg, Frost & Peterson 1988). Allerdings weisen Trainingsprogramme, die gleichzeitig graphematische Aspekte berücksichtigen, noch höhere Erfolge auf, d. h. daß Phoneme für Kinder in ihrer Korrespondenz zu Graphemen/Buchstaben leichter erfahrbar sind (vgl. Ehri 1987, Hohn & Ehri 1983).

Der Erstlese- und -schreibunterricht im englischen Sprachraum, der dem „phonics-approach“ folgt, bietet den Kindern im 1. Schuljahr zahlreiche Übungen zur Phonemanalyse und -synthese an. Das gleiche gilt für *synthetische* und *analytisch-synthetische* Leselehrgänge im deutschen Sprachraum: Sie sehen Übungen zum „Heraushören“ von Anfangs-, Mittel- und Endlauten vor und bieten neben den kleinen Lesetexten in Fibeln Leseübungen an, die nur mit Hilfe der alphabetischen Strategie zu bewältigen sind, u. a. Übungen zum Wortauf- und Abbau (z. B. Ro, Ros, Rose). Allerdings sind die entsprechenden Materialien zu diesen Übungen für Kinder mit Schwächen im Bereich der Phonemanalyse in der Regel innerhalb der Leselehrgänge nicht umfangreich genug.

#### 2.2.6. Größere funktionale Einheiten beim Worterkennen: Silben und innersilbische Strukturen

Die Frage nach funktionalen Einheiten oberhalb der Graphemenebene ist vor allem im Rahmen der orthographischen Strategie von Interesse. Aber auch bei der alphabetischen Strategie sind suprasegmentale Gliederungen anzunehmen: Wie schon oben erwähnt, ist das Erkennen der Silbengrenzen beim alphabetischen Erlesen notwendig, weil die Phoneme innerhalb einer Silbe beim Erlesen in eine artikulatorische Einheit integriert werden müssen („Lautverschmelzung“). Obwohl die meisten Leseanfänger beim Gliedern vorgesprochener Wörter in Silben kaum Probleme haben, läßt sich beim Lesen oft ein tastendes Ausprobieren beobachten, bei dem zunächst über Silbengrenzen hinweg alle Phoneme eines Wortes synthetisiert werden, die ohne Unterbrechung der Atmung artikuliert werden können (z. B. <Tulpe> zuerst als „Tulp-e“, später als „Tul-pe“ gelesen). Auch ältere leseschwache Kinder haben

Schwierigkeiten beim Erkennen und der Nutzung der Silbenstruktur (Scheerer-Neumann, Ahola, König & Reckermann 1978, Scheerer-Neumann 1981 b). Ganz entsprechend beginnen viele Trainingsprogramme für lese-rechtschreibschwache Kinder mit einer Einführung in die Silbenstruktur der deutschen Schriftsprache (vgl. Kossow 1972, Dummer & Hackethal 1984, Scheerer-Neumann 1981 b).

In der Literatur wird zur Zeit die Frage nach funktionalen Einheiten zwischen Silben und Phonemen gestellt; in der Diskussion sind die Silbenbestandteile *Silbenbeginn* und *Reim* (*onset* und *rime*). Es ist nachgewiesen, daß es Kinder im Vorschulalter leichter gelingt, Silben in Silbenbeginn und Reim als in einzelne Phoneme zu gliedern (Treiman 1985); dies muß jedoch nicht bedeuten, daß diese Einheiten schon früh auch zu visuellen funktionalen Einheiten werden, wie Goswami & Bryant (1990) dies annehmen. Van den Bosch (1991) fand in Leseexperimenten keine Bestätigung für diese Hypothese für Kinder mit niederländischer Muttersprache.

### 2.2.7. Orthographische Strategie

Aus der angloamerikanischen Literatur ist bekannt, daß Kinder mit zunehmender Leseerfahrung orthographische Strukturen, z. B. die Bedeutung des End-*<e>s* erkennen (z. B. *can* vs. *cane*, vgl. Manis & Morrison, 1985). Aus dem deutschen Sprachraum wissen wir auf diesem Gebiet noch wenig. Vorversuche haben jedoch gezeigt, daß flüssig lesende Zweitklässler Längen- bzw. Kürzemarkierungen von Vokalen in Pseudowörtern nicht konsequent nutzen (Scheerer-Neumann 1994). Marsh et al. (1981) ordnen die Nutzung analoger Strukturen beim Worterkennen der höchsten Entwicklungsstufe zu. Dagegen konnte Goswami (1986) schon bei Erstklässlern bei geeigneter Wortauswahl und Instruktion Transferleistungen auf analoge Wortstrukturen nachweisen (z. B. von *<cat>* zu *<mat>* und *<sat>*). Die diskrepanten Befunde legen die Vermutung nahe, daß die Annahme einer einheitlichen „analogen Strategie“ eine nicht vertretbare Vereinfachung darstellt; sie machen gleichzeitig die Schwierigkeit deutlich, Entwicklungsprozesse und instruktionsbedingte Lernprozesse voneinander zu trennen.

### 2.2.8. Der Erwerb von „Sichtwörtern“ und Automatisierung beim Worterkennen

Es kann als gesichert gelten, daß im Laufe des Lesenlernens eine Automatisierung von Teilprozessen eintritt, die es den Kindern er-

möglicht, ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf den Inhalt eines Lesetextes zu richten. Damit erkaufte wird allerdings ein „Lesezwang“, d. h. die Kinder können Schrift auch dann nicht mehr ausblenden, wenn dies in Interferenzaufgaben (z. B. Stroop-Aufgaben) als Lösungsweg am effektivsten wäre. Daß Übung Automatisierung fördert ist eine psychologische Alltagsweisheit; der eigentliche Mechanismus des Übergangs vom Erlesen zum schnellen, automatisierten Worterkennen ist noch unbekannt. Ehri (1987) ist der Meinung, daß die innere orthographische Repräsentation eines Wortes, die ein schnelles Worterkennen ermöglicht, über die phonologische Strategie aufgebaut wird. Nach Frith (1985) vereint die orthographische Strategie Elemente des direkten, logographischen Zugriffs mit der Nutzung der Strukturen, die in der alphabetischen Phase erworben wurden. In beiden Konzeptionen spielt also die indirekte, lautorientierte Lesestrategie eine entscheidende Rolle für das kompetente Lesen; ein unmittelbarer Übergang von der direkten logographischen zur direkten orthographischen Strategie des Worterkennens ist nicht möglich. Alternativ läßt sich das schnelle Worterkennen in Netzwerkmodellen, wie dem „Interactive Activation Model“ von Rumelhart & McClelland (1981) modellieren. Für den entwicklungspsychologischen Bereich liegen noch zu wenige Daten vor, um die Bedeutung dieses Ansatzes für die Schriftspracherwerbsforschung abschätzen zu können.

### 2.2.9. Zur Entwicklung des Leseverständnisses

Sobald Kinder einen unbekanntem Text relativ flüssig lesen können (etwa ab dem 2. Schuljahr) wird die Leseleistung, insbesondere das Leseverständnis, immer mehr durch den Umfang ihres Wortschatzes und ihres „Weltwissens“ bestimmt. Vertraute Wörter sind leichter zu erlesen als unbekanntes. Neue Informationen werden an bestehenden Strukturen verankert. Sowohl für das Verstehen eines Textes während des Lesens als auch für das spätere Erinnern sind deshalb schon vorhandene Wissens Elemente (z. B. über historische Ereignisse) und die Kenntnis von Handlungs- und Geschichtenschemata („story grammars“) von großer Bedeutung. Die Entwicklung des Leseverständnisses ist also in hohem Maße von leseunspezifischen kognitiven Leistungen abhängig. Ganz entsprechend findet sich beim Erwachsenen eine sehr hohe

Korrelation zwischen den Leistungen beim Verstehen gesprochener und geschriebener Sprache. Sie ist beim Leseanfänger noch gering und steigt bis zum 4. Schuljahr an (vgl. Sticht, Beck, Hauke, Kleimann & James 1974). Dies bedeutet, daß die Lesefähigkeit zunächst durch lesespezifische Prozesse bestimmt wird, nach dem Erwerb der basalen Lesefähigkeit aber immer mehr zum Verstehen visuell dargebotener Sprache wird.

#### 2.2.10. Die Entwicklung „höherer“ Lesestrategien

Im Laufe der weiteren Leseentwicklung wird das Textverständnis und das Lernen aus Texten durch eine Reihe kognitiver Strategien erleichtert, die von den Kindern metakognitiv eingesetzt werden können. Hierzu gehören u. a. das „comprehension monitoring“ während des Lesens, d. h. das ständige Verfolgen der syntaktischen und inhaltlichen Stimmigkeit eines Textes (vgl. Baker & Brown 1984). Dies wird deutlich in der Reaktion der Kinder auf Lesefehler, die inhaltlich oder syntaktisch nicht mit den bereits gelesenen Teilen des Satzes übereinstimmen: Die angemessene Reaktion ist die Regression zu der Textstelle, an der die Unstimmigkeit entstanden ist. Kinder im Erwerbsprozeß tun dies oft nicht, entweder, weil ihnen durch eine unzureichende Textentschlüsselung die Unstimmigkeit gar nicht bewußt wurde oder weil sie die Aufgabe (vor allem beim Vorlesen in der Klasse) metakognitiv als schnelles Voranschreiten im Text und nicht als Sinnentnahme interpretieren.

Die Vermutung, daß sich entwickeltes Lesen durch das gleichzeitige Überblicken von größeren Teilen eines Satzes auszeichnet, hat sich nicht bestätigt: Wie sehr originelle Untersuchungen von Rayner (z. B. 1983) gezeigt haben, kann auch der Erwachsene beim Lesen eines Textes in der üblichen Buchstabenlänge nur etwa 10–12 Buchstaben gleichzeitig scharf sehen. Zum Weiterlesen sind Augenbewegungen und neue Fixationen notwendig. Allerdings kann der Leser vor der genauen Lektüre den Text „überfliegen“, indem er zunächst nur die Überschriften und wenige Wörter oder Sätze aus den einzelnen Abschnitten eines Textes liest. Eine solche Strategie ist dann effizient, wenn sie zu gezielten Fragen und den Text Anlaß gibt und den Verstehens- und Behaltensprozeß damit strukturiert. Tatsächlich ist das, was von einem Text behalten wird, in hohem Maße von einer Selbst- oder Fremdinstruktion abhängig.

Ebenso nicht bestätigt hat sich die Hypothese von Goodman (1973), daß die hohe Lesegeschwindigkeit des geübten Lesers auf eine Ratestrategie zurückzuführen ist („reading as a linguistic guessing game“). Obwohl der Einfluß des Satzkontexts auf das Worterkennen nicht geleugnet werden kann, kommt der aktiven Hypothesenbildung beim Erwachsenen nur eine kompensatorische Funktion in besonderen Situationen zu: Der Einfluß des Kontexts ist immer dann zu beobachten, wenn die visuellen Erkennensprozesse durch eine verkürzte Darbietungsdauer (Tulving & Gold 1963) oder eine andere experimentelle Manipulation erschwert oder verzögert werden. Für Kinder, die gerade erst lesen lernen, ist der Leseprozeß immer erschwert und verzögert; bei ihnen ist entsprechend im Gegensatz zu Erwachsenen auch unter relativ normalen Lesebedingungen ein negativer Einfluß inkongruenten Kontexts zu beobachten (Scheerer-Neumann 1981 a, b). Allerdings wurde weiter oben schon deutlich, daß die Entwicklung der Kontextnutzung nicht linear verläuft: Nach einem relativ starken Einfluß des Kontexts während der logographischen und der beginnenden alphabetischen Phase kann er vorübergehend während der sehr konsequenten Einübung der alphabetischen Strategie ganz ausgeblendet werden, um sich anschließend weiter zu verstärken. „Comprehension monitoring“ und Vorstrukturierung mit gezielter Fragestellung sind nur einige der „höheren“ Lesestrategien des entfalteten Lesens; weitere wichtige Strategien werden in Art. 99 dargestellt.

#### 2.3. Die Entwicklung der basalen Schreibfähigkeit

Auch bezüglich der Entwicklung von Schreibstrategien beschränkt sich das vorliegende Kapitel auf die Wortebene. Sie ist für ein Verständnis auch komplexer Schreibprozesse unerlässlich; allerdings gibt es auch schon eine sehr interessante Schreibentwicklungsforschung auf der Textebene, die hier aber nicht berücksichtigt werden kann (vgl. Feilke & Augst (1989), → Art. 100). Die kognitionspsychologische Schreibforschung steckt im Vergleich zur Leseforschung noch in den Anfängen. Möglicherweise ist hier die entwicklungspsychologische Forschung der allgemeinpsychologischen voraus. Deshalb können an dieser Stelle nur einige zentrale Aspekte des Schreibprozesses skizziert werden.

### 2.3.1. Einführende Anmerkungen zum Schreibprozeß

Grundlegend, vor allem für ein Verständnis des Aneignungsprozesses, ist die konzeptuelle Unterteilung in *regelgeleitete* und *lexikalische* Komponenten, wie sie analog bereits für den Leseprozeß dargestellt wurde. Das *indirekte, regelgeleitete* Schreiben ist ein *generatives*, ein *konstruktives* Schreiben: Die Graphemfolgen „entstehen“ beim Schreiben unter Nutzung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orthographischer Regelmäßigkeiten. Bei einer rein phonographischen Konstruktion treten bei vielen Wörtern zwangsläufig orthographische Fehler auf; trotzdem kann die Mehrzahl der Grapheme eines Wortes mit dieser Strategie richtig geschrieben werden, vor allem dann, wenn auch die statistische Häufigkeit der einzelnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen berücksichtigt wird (z. B. sind drei der vier Grapheme des Wortes <WALD> bei Zugrundelegung der jeweils häufigsten Phonem-Graphem-Korrespondenzen rekonstruierbar). Durch die Nutzung orthographischer Regelmäßigkeiten kann das Ergebnis reiner Konstruktionen beim Schreiben noch verbessert werden (z. B. <WALd> trotz <walt> als Morphemkonstanz zu <Wälder>). Allerdings ist für das deutsche Schriftsystem auch dann keine ausreichende Annäherung an die Orthographie zu erreichen; die *wortspezifischen, lexikalischen* Speicherungen der zweiten Komponenten sind deshalb schon gegenstandsbedingt notwendig.

Das *lexikalische* Schreiben ist ein „direktes“ Schreiben, ein Abrufen von orthographischer Information, die im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Die Modalität der Speicherung in einem solchen „orthographischen Lexikon“ ist vermutlich multipel: Im Zentrum stehen die Buchstaben als abstrakte Einheiten; es ist aber anzunehmen, daß auch visuelle, phonemische und graphomotorische Merkmale der Buchstaben oder der ganzen Wörter bzw. Morpheme gespeichert werden. Wie auch bei den Teilprozessen des Lesens, so sind auch die Teilprozesse beim Schreiben interaktiv: Das Schreiben eines Wortes kann sowohl konstruierte als auch abgerufene Elemente enthalten. Simon & Simon (1973) machen explizite Annahmen über das Zusammenspiel der Komponenten: Danach werden Schreibungen aufgrund von Phonem-Graphem-Korrespondenzen generiert und anschließend durch einen Vergleich mit wortspezifischen Eintragungen kontrolliert und „freigegeben“. Obwohl Simon & Simon un-

terstützende Daten vorweisen, ist die Angemessenheit dieses Modells gegenüber der Alternativen einer direkten Ansteuerung des inneren orthographischen Lexikons noch nachzuweisen.

Auch der Erwerb der Wissensbasis für beide Komponenten ist nach Auffassung maßgeblicher Autoren interaktiv (vgl. Templeton & Bear 1992): Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orthographische Regelmäßigkeiten dienen als Gedächtnisstützen für das Einprägen von *Lern- oder Merkwörtern* im orthographischen Lexikon; umgekehrt können durch den Erwerb von Lernwörtern die Phonemanalyse geübt und orthographische Regelmäßigkeiten erkannt werden. Welche Komponente zu welchen Zeiten des Entwicklungsprozesses führend ist, ist noch eine offene Frage.

### 2.3.2. Die Entwicklung von (Recht)schreibstrategien

Die Analyse der Entwicklung kindlicher Schreibstrategien ist forschungsmethodisch sehr komplex. Wichtigste Ausgangsdaten sind *Rechtschreibfehler*, die in ihrer Qualität analysiert werden und Hinweise auf bestimmte Strategien geben (z. B. <vertig>: <ver> vermutlich fälschlich als Morphem interpretiert). Bei Richtigschreibungen sind Interpretationen problematischer, da nicht zu klären ist, inwieweit das kritische Wort/Graphem regelhaft konstruiert oder wortspezifisch abgerufen wurde. Da der traditionelle Deutschunterricht vorrangig das Ziel der *Fehlervermeidung* verfolgt, liegen Rechtschreibfehler aus dem normalen Unterricht zahlreich nur bei schwachen Schülern vor, die in den vorgegebenen Diktaten überfordert werden. Das Prinzip der Fehlervermeidung verschleiert Entwicklungsstadien vor allem in den Schreibanfängen: Während Erstklässer durchaus in der Lage sind, einige Wörter (der Grundwortschatz umfaßt am Ende des 1. Schuljahrs etwa 100 Wörter) normgerecht auswendig zu lernen und beim Schreiben abzurufen, zeigen freie Schreibungen der gleichen Kinder Konstruktionen, die noch weit von der orthographischen Norm entfernt sind. Ein weiteres methodologisches Problem der Untersuchungen zur Entwicklung von Schreibstrategien ist die Variable des Unterrichts, der vor allem in seinem Einfluß auf das einzelne Kind nicht in allen wichtigen Aspekten erfaßt und protokolliert werden kann; dies ist ein Grund, warum in diesem Forschungsbereich Fallstudien vor allem aus dem Vorschulalter eine besondere Bedeutung

zukommt (vgl. Brinkmann 1992, Eichler 1976, Scheerer-Neumann, Kretschmann & Brügelmann 1986, Scheerer-Neumann 1988).

### 2.3.2.1. Kritzeln, erste Buchstaben und Wörter

Schon für Kindergartenkinder besteht ein Unterschied zwischen „Zeichnen“ und „Schreiben“; sie ahmen in Kritzelbriefen das Schreiben des Erwachsenen nach; herausragendes Merkmal des Kritzelns ist die Linearität und die Verbundenheit der Elemente. Kritzeln als Nachahmung der Schrift bleibt meistens auch dann noch bestehen, wenn vom Kind auch schon einige Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen und sogar einige Wörter geschrieben werden können. Der Beginn des Schreibens von Wörtern ist in der Regel direkt: Die ersten Wörter, meistens der eigene Name, evtl. <MAMA> und <PAPA>, müssen zunächst lexikalisch gespeichert werden und werden beim Schreiben abgerufen. Das Kind verfügt zunächst noch nicht über die Möglichkeit, Wörter selbstständig zu konstruieren. Diese Strategie, die ausschließlich auf dem Abrufen gespeicherter graphemischer Information beruht, wird heute als *logographisches* (Frith 1985) oder *logographemisches* Schreiben (K.-B. Günther 1986) bezeichnet. Die gespeicherten Einheiten sind vermutlich Buchstaben, deren phonemische Korrespondenz den Kindern bekannt sein kann, aber nicht muß (z. B. „in <MAMI> ist ein a und ein Stock“). Durch die Annahme von Buchstaben als Einheiten der Speicherung unterscheidet sich die Konzeption des logographischen Schreibens von der *Wortbildtheorie* der Ganzheitler. Der Wortschatz beim logographischen Schreiben ist meistens sehr klein; tatsächlich ist auch die Gedächtnisbelastung enorm groß: Die Buchstaben der Wörter müssen ohne strukturelle Hilfe ähnlich wie Telefonnummern auswendig gelernt werden. Eine weitere Einschränkung besteht darin, daß nur Wörter geschrieben werden können, deren Schreibweise zuvor von einem Schreibkundigen als Modell vorgegeben wurde; Versuche, Wörter selbstständig zu konstruieren, resultieren in zufälligen Buchstabenfolgen, die für andere nicht lesbar sind. Der Begriff der *präkommunikativen Phase*, den Ehri (1986, 1989) für die beginnende Schreibentwicklung wählt, betont diesen Aspekt; er ist jedoch entwicklungspsychologisch nicht günstig, da er sich auf das Schreibprodukt und nicht auf die Intention des Kindes bezieht. Aus der Bitte, die Kinder in dieser Phase häufig stellen: „Lies mir vor,

was ich geschrieben habe“ wird deutlich, daß sie das zu Papier gebrachte prinzipiell für kommunizierbar halten. Abbildung 98.2

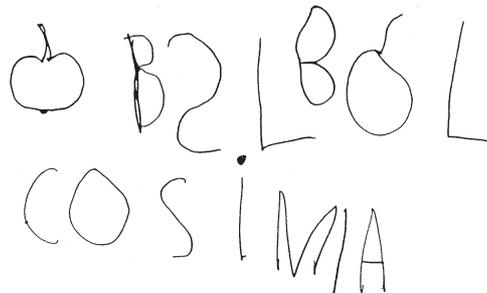


Abb. 98.2: Zufällige Buchstabenfolge beim Versuch, „Apfel“ zu schreiben (oben) und Schreiben des eigenen Namens (unten) (November Vorschuljahr)

(obere Zeile) zeigt eine entsprechende Konstruktion eines Vorschulkindes beim Versuch, zu einer gezeichneten Vorlage das Wort „Apfel“ zu schreiben. Bemerkenswert ist die Apfelform zwischen den Buchstaben <B> und <L>, die auf Nachfrage von dem Kind eindeutig als Buchstabe bezeichnet wurde. Seinen eigenen Namen schreibt das Kind logographisch; die enorme Gedächtnisbelastung bei dieser Strategie wird in dem Fehler (COSIMIA statt COSIMA) deutlich.

### 2.3.2.2. Phonographisches Schreiben

Der größte Schritt in der Schreibentwicklung, der sich bei den meisten Kindern entweder noch im Vorschulalter oder im frühen 1. Schuljahr vollzieht, ist die Erkenntnis der Korrespondenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auf der Ebene ihrer kleinsten Elemente, der Phoneme und Grapheme. In Verbindung mit der sich entwickelnden Fähigkeit, gesprochene Wörter in ihre Phonembestandteile zu gliedern und den so gewonnenen Phonemen Grapheme zuzuordnen, ist sie der Beginn einer entscheidenden neuen Strategie. Diese neue konstruktive Strategie wird als *phonographisches* (H. Günther 1995), *alphabetisches* (Frith 1985, K.-B. Günther 1986) aber auch als *phonetisches* bzw. *lautorientiertes* (Ehri 1986, 1989) oder *phonemisches* (Scheerer-Neumann 1989) Schreiben bezeichnet. Die Termini *phonemisch* bzw. *phonetisch* oder *lautorientiert* differenzieren den Prozeß und sind deshalb als Oberbegriff weniger geeignet; in der Literatur häufig zu finden ist Friths Vorschlag der *al-*

*phabetischen* Strategie; treffender ist jedoch der Begriff des *phonographischen Schreibens*, der deshalb als Oberbegriff hier verwendet werden soll. Die Entwicklung während der Phase des phonographischen Schreibens ist so umfassend, daß sie von den meisten Autoren in weitere Stufen aufgeteilt wird.

### 2.3.2.2.1. Beginnendes phonographisches Schreiben

Mit Beginn des phonographischen Schreibens hat ein Kind zum ersten Mal die Möglichkeit, ihm graphemisch unbekannte Wörter zu konstruieren. Diese Konstruktionen sind zunächst nur erste Annäherungen an vollständige phonographische Verschriftungen; sie haben die folgenden charakteristischen Besonderheiten:

- Es ist eine deutliche Bevorzugung der Verschriftung der Anfangsphoneme zu beobachten, auf die die Schreibungen auch reduziert sein können (z. B. <S> für „Sonne“).
- Konsonanten werden gegenüber Vokalen bevorzugt (z. B. <HT> für „Hund“, <BT> für „Bild“); man spricht von *konsonantischen Skelettschreibungen*.
- Nach den Anfangsphonemen folgen in der Bevorzugung Endphoneme und bei mehrsilbigen Wörtern Silbenanfänge; ausgelassen werden zumeist Konsonanten bei Konsonantengruppen sowohl am Silbenbeginn als auch am Silbenende (vgl. <HT>, <BT>, und auch <BT> für „Brot“).

Der Grund für die zunächst so rudimentäre phonographische Verschriftung ist nicht nur in der bei den meisten Kindern zu diesem Zeitpunkt noch unvollständigen Kenntnis von Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu finden, sondern in den zu hohen Anforderungen, die die vollständige Phonemanalyse an Kinder stellt, für die bisher die gesprochene Sprache nur in ihren semantischen Aspekten relevant war (vgl. 2.2.4.). Die Unvollständigkeit ist durch die noch geringen Fähigkeiten zur Phonemanalyse begründet und liegt nicht in der Intention: Deshalb ist auch Ehrhis Begriff des *semiphonetic stage* für diese Stufe zumindest mißverständlich.

Die Bevorzugung von Konsonanten als erste Elemente, die verschriftet werden, ist vermutlich im Rückgriff auf die eigene Artikulation begründet, die bei vielen Kindern unmittelbar während ihrer sprachanalytischen Bemühungen beobachtet werden kann. Die be-

ginnende phonographische Strategie hat nicht nur einen Einfluß auf Wortkonstruktionen, sondern auch auf vorgegebene Wörter, deren Schreibungen die Kinder sich einzuprägen versuchen: Wenigstens einige der vorgegebenen Grapheme werden aus der phonologischen Struktur des Wortes einsichtig und sind damit leichter erlernbar.

### 2.3.2.2.2. Entfaltung der phonographischen Strategie

Längsschnittstudien zeigen, daß sich die Schreibungen in der Regel während des 1. Schuljahrs im Hinblick auf den Phonembestand der Wörter relativ rasch vervollständigen (Brügelmann 1987). Auch bei Ergänzung der konsonantischen Skelettschreibungen beschränken sich die Verschriftungen jedoch zunächst auf *akustisch-auditiv ausgezeichnete Lautwerte* (Eichler 1976): Ausgelassen werden noch die Laute, die „im Windschatten“ stehen (Eichler 1976, S. 250). Das Entwicklungstempo der einzelnen Kinder bei der Vervollständigung der phonemischen Verschriftungen weist eine sehr große Variationsbreite auf: Einige Kinder erreichen dieses Ziel bereits nach einigen Monaten im 1. Schuljahr, während andere noch im 2. Schuljahr rudimentär schreiben (vgl. Scheerer-Neumann 1993). Bei unvollständig wiedergegebenen Wörtern fallen am ehesten Übergangskonsonanten (z. B. <KOKODIL>) aus und ganz allgemein Grapheme in längeren Wörtern. Das Schreiben wird auch weiterhin von der eigenen Artikulation begleitet; die Kinder sprechen sich vor allem längere Wörter mehrfach oder in Wortteilen vor, weil es ihnen nicht gelingt, ihre Aufmerksamkeit beim einmaligen Sprechen sequentiell auf alle Phoneme zu richten. Abbildung 98.3 zeigt ein

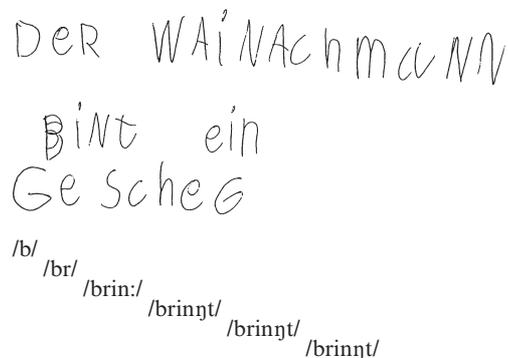


Abb. 98.3: Segmentierendes Mitsprechen beim Schreiben (1. Schuljahr)

Schreibprotokoll sowie das Protokoll des begleitenden Sprechens von einem Mädchen am Ende des 1. Schuljahrs (aus Scheerer-Neumann 1994); leider liegen keine synchronen Daten zum Sprechen und Schreiben vor. Die mehrfache Wiederholung des ganzen Wortes am Ende ist darauf zurückzuführen, daß das Kind selbst mit der Zuordnung <n> nicht zufrieden war, ihm aber kein anderes Graphem zur Repräsentation von zur Verfügung stand.

Daß die Wiedergabe des Phonembestands im Laufe der Entwicklung der phonographischen Strategie auf charakteristische Weise immer vollständiger wird, ist unumstritten. Offen sind jedoch qualitative Veränderungen: Eichler (1976) geht im Anschluß an Read (1974) davon aus, daß eine Entwicklung von *phonetischer* zu *phonemischer* Verschriftung vorliegt. Tatsächlich lassen sich auf einer frühen Stufe der phonographischen Verschriftung phonetische Schreibungen nachweisen: So hat ein Kind im Beispiel <ISCHULE> für „Schule“ das phonologisch irrelevante anlautende [i] verschriftet. Auf der anderen Seite lassen dieses und andere Beispiele keine Generalisierung zu: Frühes phonographisches Verschriften ist keineswegs konsequent phonetisch: Die Schreibungen werden schon zu Beginn der phonographischen Strategie von dem Graphemrepertoire geprägt, das den Kindern jeweils zur Verfügung steht und phonembezogen ist. Insofern könnte die Hypothese von Eichler nur in Experimenten mit einem von den Kindern selbst erfundenen Alphabet untersucht werden. Wie sehr die Verschriftungen von den bekannten Graphemen abhängen, wurde in dem Beispiel auf Abbildung 98.3 deutlich: Ein wahrgenommener Unterschied wurde aus Mangel an einem geeigneten Graphem nicht wiedergegeben. Richtig ist allerdings, daß die Kinder auf dieser Stufe versuchen, ihre Wahrnehmungen und eigene Aussprachen sehr genau zu analysieren und umzusetzen, so daß in den Schreibungen häufig dialektbedingte Schreibvarianten zu finden sind.

Mit zunehmender Übung und der entsprechenden Leichtigkeit in der Phonemanalyse wird bei vielen Kindern die phonographische Strategie extrem dominierend. Die Kinder verfolgen diese Strategie mit einer solchen Stringenz, daß sie auch „nicht-phonemgetreue“ lexikalisch schon beherrschte Wörter „regularisieren“. Im Extremfall kann dies sogar den eigenen Namen betreffen, wenn z. B. nach mehreren Jahren richtigen logographi-

schen Schreibens auf einmal aus <SARAH> <SARA> wird. Das extreme phonemorientierte Schreiben ist entwicklungspsychologisch ebenso interpretierbar wie das extreme Erlesen: Auch hier wird ein neu erkanntes Prinzip sehr konsequent in eine Strategie umgesetzt und dies sogar entgegen dem Einfluß der Schule, die in der Regel orthographisch korrekte Schreibungen fordert. Durch die Artikulation der Wörter entsprechend ihrer Schreibung als Merkstrategie (*Rechtschreibsprache*, *Pilotsprache*, z. B. [fa:ter] anstelle von fa:t) kann die phonemorientierte Strategie sogar bei Lernwörtern eingesetzt werden, die von einer einfachen phonographischen Schreibung abweichen.

### 2.3.2.3. Korrekturen durch die Nutzung orthographischer und morphematischer Strukturen

Die ursprüngliche Konzeption der orthographischen Strategie von Frith (1985) als einer direkten Strategie wird in der heutigen Schriftspracherwerbsforschung nicht geteilt. Die orthographisch/morphematische Strategie gilt als Strategie zur Korrektur der rein phonographischen Strategie, ohne Implikation von deren Aufgabe (Ehri 1992). Durch direkte Instruktion im Unterricht und/oder durch die eigenaktive Auseinandersetzung mit Lernwörtern gewinnen die Kinder einen Einblick in orthographische Strukturen, die sie nun bei Konstruktionen neben phonographischen Prinzipien einsetzen (vgl. Balhorn 1985). Der Beginn der orthographisch/morphematischen Strategie muß sich nicht erst an die voll entfaltete phonographische Strategie anschließen, sondern kann vor allem in einem entsprechend gesteuerten Unterricht ebenso schon parallel zu ihr auftreten. Für den Erwerb der relevanten orthographischen Strukturen ist ein Zeitraum von mehreren Jahren anzusetzen, so daß es sich anbietet, auch diese Phase weiter zu unterteilen. Allerdings ist vermutlich keine reine Sequenz angemessen, sondern eher eine Konstellation, die Eichler & Thomé (1995) als *zeitlich versetzte Parallelität* bezeichnen. Insofern ist es fraglich, ob überhaupt von *einer orthographischen Strategie* gesprochen werden sollte. „Orthographisch richtiges Schreiben kommt eher durch ein Bündel verschiedener Strategien zustande, als daß es selbst eine Strategie ist“ (Eichler & Thomé 1995, S. 35). Relativ früh scheinen die Endmorpheme <-en> und <-er> erworben zu werden; relativ leicht zu vermitteln sind auch die Morphemkonstanz

und die wichtigsten Prinzipien der Groß- und Kleinschreibung. Ob überhaupt, ab wann und unter welchen Instruktionsbedingungen die suprasegmentalen Strukturen der Dehnung und Schärfung beherrscht werden, ist noch eine offene Forschungsfrage (vgl. aus neuerer rechtschreibdidaktischer Sicht hierzu Röber-Siekmeyer 1993). Aus Übergeneralisierungen (z. B. <kammen>) läßt sich entnehmen, daß Kinder sich prinzipiell mit diesen Strukturen auseinandersetzen. Nach den Untersuchungen von May (1990) wird der morphemische Aufbau von Wörtern erst ziemlich spät genutzt: Bei dem Wort <Fahrrad>, das an drei Stellen von der phonographisch zu erwartenden Schreibweise abweicht, wurde das zweite <r>, das sich aus der Morphemstruktur des Wortes ergibt, sowohl von schwachen als auch von guten Rechtschreibern erst nach den beiden anderen Schwierigkeiten (Dehnungs-h und Auslautverhärtung) berücksichtigt. Dieser Befund stimmt mit Untersuchungen der Forschergruppe um Henderson überein, die in umfangreichen Studien den Verlauf der Aneignung orthographischer Strukturen für den englischsprachigen Raum untersucht haben (Henderson 1992, vgl. Templeton & Bear 1992). Sie beobachteten relativ früh die Berücksichtigung von Wortmustern (*within-word-pattern*, z. B. <-ed> Endung) und nehmen als letzte Entwicklungsstufe den Einblick in gleiche Morphembestandteile vor allem bei Wörtern lateinischen und griechischen Ursprungs an (*derivational constancy*, z. B. *declare, declaration*).

Nicht nur der Orthographieerwerb insgesamt, auch die Aneignung der einzelnen orthographischen Strukturen, die jeweilige *innere Regelbildung* (Eichler) ist ein Prozeß mit qualitativen Verlaufsmerkmalen. Bekannt ist das Phänomen der *Übergeneralisierung*: Bestimmte Rechtschreibfehler treten erstmals dann auf, wenn ein Kind sich überhaupt mit der entsprechenden orthographischen Struktur befaßt (z. B. <Hannd>). In einem größeren Projekt untersucht Eichler seit einigen Jahren den Verlauf der inneren Regelbildung. Für den Bereich der <f>-<v>-Schreibung konnten Eichler & Thomé (1995) zeigen, daß nach einer anfänglichen Sicherheit (Vermutete innere Regel: „Den Laut /f/ schreibe ich normalerweise mit <f>, außer bei bestimmten Wörtern, die ich kenne“), Fehler durch nicht-indizierte <v>-Schreibungen entstehen (z. B. <vreundlich>, <Vutterhäuschen>), die erst allmählich – vermutlich durch morphematische Einsichten – reduziert werden.

Übereinstimmend mit dieser Hypothese bleiben Fehler bei <vertig> und <vortschrittlich> besonders lange bestehen.

#### 2.3.2.4. Überwiegend lexikalisches Abrufen

Im Laufe des Erwerbs der Rechtschreibung verändert sich das Verhältnis von Abrufen und Konstruktion zugunsten des lexikalischen Prozesses, der weitgehend automatisiert wird. Allerdings bleiben phonematische bzw. artikulatorische Prozesse zur Handlungssteuerung auch beim Erwachsenen erhalten; das „leise, innere Mitsprechen“ beim Schreiben steuert die Abfolge auch der bekannten Grapheme eines Wortes.

### 3. Implikationen für die Didaktik des Erstlesens- und -schreibens

Die entwicklungspsychologische Lese- und Schreibforschung ist trotz ihrer älteren Wurzeln eine noch recht junge Disziplin, von der noch viele Einsichten in die Prozesse beim Erwerb der Schriftsprache zu erwarten sind. Trotz dieser Situation und der Unterschiede in den Modellvarianten, lassen sich von den jetzigen Erkenntnissen einige didaktische Implikationen ableiten, die zum Teil auch schon umgesetzt werden und damit die prinzipielle Anwendbarkeit der Schriftspracherwerbsforschung aufzeigen:

– Der Schriftspracherwerb ist als mehrstufiger Entwicklungsprozeß zu verstehen, in dem Kinder nach und nach die verschiedenen Prinzipien der deutschen Schriftsprache vorwiegend eigenaktiv erwerben. Bestimmte Lese- und Schreibfehler treten entsprechend entwicklungsbedingt auf und müssen toleriert werden. Diese Forderung hat es an deutschen Schulen sehr schwer, sich gegen das Prinzip der Fehlervermeidung durchzusetzen.

– Die phonematischen und -synthetischen Lese- und Schreibprozesse nehmen in der Gesamtentwicklung beim Schriftspracherwerb eine herausragende Funktion ein. Ihnen ist sowohl in der Didaktik des Erstlese- und Schreibunterrichts als auch bei der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

– Lern- und Entwicklungsprozesse beim Schriftspracherwerb sind nicht allein durch Instruktion zu beeinflussen. Der Unterricht muß sich entsprechend dem Entwicklungstempo und den Lernverläufen der einzelnen Kinder individuell anpassen.

Diese Forderungen werden auch international in sehr ähnlicher Form gestellt; dies gilt insbesondere für die notwendige Individualisierung, durch die – wenn sie konsequent umgesetzt wird – auf eine besondere Beschulung langsam und erschwert lesen- und schreiben-lernender Kinder verzichtet werden kann. Eine konsequente Umsetzung fordert allerdings sehr günstige schulorganisatorische und pädagogische Rahmenbedingungen, die in der Mehrzahl der Schulen nicht gegeben sind.

#### 4. Literatur

- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. 1982. Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10, 451–456.
- Baker, L. & Brown, A. L. 1984. Metacognitive skills and reading. In Pearson, P. D. (ed.). *Handbook of reading research*. New York.
- Balhorn, Heiko. 1985. Fehleranalysen. Ein Versuch, Ausschnitte des Regelbildungsprozesses, in dem Lerner sich das orthographische System rekonstruieren, zu konstruieren. In: Augst, Gerhard (ed.). *Graphematik und Orthographie*. Frankfurt u. a.
- Brinkmann, Erika. 1992. Lisa entdeckt die Schrift. Lese- und Schreibversuche im Vorschulalter (2–7). Bericht No. 51 Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“, FB 12 der Universität Bremen.
- Brügelmann, Hans. 1983. *Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien*. Konstanz.
- Brügelmann, Hans. 1987. „Röntgen-Aufnahmen“ vom Schriftspracherwerb. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (ed.). *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz.
- Brügelmann, Hans & Mannhaupt, Gerd. 1990. Lesen vor der Schule – Lesen in der Schule. *Grundschulzeitschrift* 4 S. 43–46.
- Coltheart, M. 1978. Lexical access in simple reading tasks. In: Underwood, G. (ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Dummer, Lisa & Hackethal, Renate. 1984. *Handbuch zum Kieler Leseaufbau*. Kiel.
- Ehri, Linnea. 1987. Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19, 5–31.
- Ehri, Linnea. 1986. Source of difficulty in learning to spell and read. In: Wolraich, M. L. & Routh, D. (ed.). *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. Greenwich.
- Ehri, Linnea. 1989. Movement into word reading and spelling. How spelling contributes to reading. In: Mason, J. (ed.). *Reading and writing connections*. Boston.
- Ehri, Linnea. 1992. Review and commentary: Stages of spelling development. In: Templeton, Shane & Bear, Donald (ed.). 1992. Development of orthographic knowledge and foundations of literacy. – A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson. Hillsdale, N. J.
- Ehri, Linnea & Wilce, L. S. 1985. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163–179.
- Eichler, Wolfgang. 1976. Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen. In: Hofer, Adolf (ed.). *Lesenlernen. Theorie und Unterricht*. Düsseldorf.
- Eichler, Wolfgang. 1986. Zu Uta Frith's Dreiphasenmodell des Lesen- (und Schreiben)Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In: Augst, Gerhard (ed.). *New trends in graphemics and orthography*. Berlin & New York.
- Eichler, Wolfgang & Thomé, Günther. 1995. Bericht aus dem Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“. In: Brügelmann, Hans, Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris. *Am Rande der Schrift*. Konstanz.
- Feilke, Hellmuth & Augst, Gerhard. 1989. Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In Antos, G. & Krings, H. P. *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1982. *Literacy before schooling*. Exeter u. a.
- Frith, Uta. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E., Marshall, J. C. & Coltheart, M. (ed.). *Surface dyslexia*. Hillsdale, N. J.
- Goodman, Kenneth S. 1973. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit.
- Goswami, Usha. 1986. Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of experimental Child Psychology*, 42, 73–83.
- Goswami, Usha & Bryant, Peter. 1990. *Phonological skills and learning to read*. Hove.
- Günther, Hartmut. 1995. Die Schrift als Modell der Lautsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 51, 15–32.
- Günther, Klaus B. 1986. Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (ed.). *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz.
- Henderson, Edmund T. 1992. The interface of lexical competence and knowledge of written words. In: Templeton, Shane & Bear, Donald (ed.). 1992. Development of orthographic knowledge and foundations of literacy. A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson. Hillsdale, N. J.
- Hohn, W. E. & Ehri, Linnea. 1983. Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmenta-

- tion skill? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752–762.
- Jansen, Heiner. 1992. Untersuchungen zur Entwicklung lautsynthetischer Verarbeitungsprozesse im Vorschul- und frühen Grundschulalter. Egelsbach, Köln, New York.
- Kern, Artur & Kern, Erwin. 1962. Lesen und Lesenlernen: Eine psychologisch-didaktische Darstellung. 6. Aufl. Freiburg.
- Kossow, Hans-Joachim. 1972. Zur Therapie der Lese- Rechtschreibschwäche. Berlin.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. 1980. Reading and spelling skills in the first school year predicted from phonetic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159–173.
- Manis, R. F. & Morrison, F. J. 1985. Reading disability: A deficit in rule learning. In: Siegel, L. S. & Morrison, F. J. (ed.). *Cognitive development in atypical children*. New York.
- Mannhaupt, Gerd. 1994. Was gibt's Neues? Deutschsprachige Studien zur Intervention und Prävention bei Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Preprint 78/1994 des Sonderforschungsbereichs 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ an der Universität Bielefeld.
- Marchbanks, G. & Levin. 1965. Cues by which children recognize words. *Journal of Educational Psychology*, 56, 61–75.
- Marsh, Georges, Friedmann, M., Welsh, V. & Desberg, P. 1980. The development of strategies in spelling. In: Frith, Uta. *Cognitive processes in spelling*. New York.
- Marsh, Georges, Friedmann, M., Welsh, V. & Desberg, P. 1981. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In: Mackinnon, G. E. & Waller, T. G. (ed.). *Reading Research: Advances in theory and practice* (vol 3). New York.
- May, Peter. 1990. Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. 1990. *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. 1986. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45–64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. 1979. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323–331.
- Rayner, Keith. 1983. The perceptual span and eye movement control in reading. In: Rayner, K. (ed.). *Eye movements in reading: Perceptual and language processes*. New York.
- Read, Charles. 1974. Kenntnisse der englischen Phonologie bei Vorschulkindern. In: Eichler, Wolfgang & Hofer, Adolf (ed.). *Spracherwerb und linguistische Theorien*. München.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1993. *Die Schriftsprache entdecken*. Weinheim.
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. 1981. Interactive processing through spreading activation. In: Lesgold, A. M. & Perfetti, C. A. (ed.). *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N. J.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1981 a. Prozeßanalyse der Leseschwäche. In: Valtin, R., Jung, U. O. H. & Scheerer-Neumann, G. *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht*. Darmstadt.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1981 b. The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and a training programme. *Psychological Research*, 43, 155–178.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1988. Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Opladen.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1989. Lese- Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I. & Valtin, R. (ed.). *LRS in den Klassen 1–10*. Weinheim.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1993. Treatment of developmental reading and spelling disorders. In: Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J. C. & Wallesch, C.-W. (ed.). *Linguistic disorders and pathologies. An international handbook*. Berlin, New York.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1994. Beobachtungen zum Lesen- und Schreibenlernen an der Bielefelder Laborschule. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, Ahola, Hannele, König, Ullrich & Reckermann, Ullrich. 1978. Die Ausnutzung der sprachlichen Redundanz bei lese-schwachen Kindern: I. Nachweis des spezifischen Defizits. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 10, 35–48.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, Kretschmann, Rudolf & Brügelmann, Hans. 1986. Ben, Andrea Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, Hans (ed.). *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer, Forscher*. Konstanz.
- Seymour, Philip H. 1986. *Cognitive analysis of dyslexia*. London.
- Simon, D. P. & Simon, H. A. 1973. Alternative uses of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research*, 43, 115–137.
- Spitta, Gudrun. 1985. *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Bielefeld.
- Stanovich, Kenneth E., Cunningham, Anne E. & Cramer, Barbara B. 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten-children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175–190.

Sticht, T. G., Beck, L. B., Hauke, R. N., Kleimann, G. M. & James, J. H. 1974. Auding and reading: A developmental model. Alexandria, Va.: Human Resources Research Organisation.

Stuart, M. & Coltheart, M. 1988. Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139–181.

Templeton, Shane & Bear, Donald (ed.). 1992. Development of orthographic knowledge and foundations of literacy. A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson. Hillsdale, N. J.

Treiman, Rebecca. 1985. Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161–181.

Tulving, E. & Gold, C. 1963. Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscopic recognition of words. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 319–327.

van den Bosch, Karel. 1991. Poor readers' decoding skills. Unveröffentlichte Dissertation. Katholieke Universiteit Nijmegen.

Wimmer, Heinz, Hartl, M., Moser, E. 1990. Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerb auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 136–154.

Wimmer, Heinz, Klampfer, Barbara & Frith, Uta. 1993. Lesenlernen bei englischen und bei deutschen Kindern. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (ed.). *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz.

*Gerheid Scheerer-Neumann, Potsdam  
(Deutschland)*

## 99. Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens

1. Eingrenzung des Themas
2. Lesen
3. Aspekte der sich entfaltenden Lesefähigkeit
4. Literatur

### 1. Eingrenzung des Themas

Die folgenden Ausführungen gelten den psychischen Aspekten der sich entfaltenden Lesefähigkeit. Dennoch verfolgen sie in erster Linie nicht unmittelbar psychologisch-empirische Fragestellungen, sondern bleiben eher im Bereich theoretischer Erwägungen, um auf grundsätzlicher Ebene Marken für die Erkundung des schriftlichen Sprachgebrauchs zu setzen, dessen rezeptive Seite das Lesen ist und dessen genuine Leistungen für gewöhnlich 'Verstehen' und 'Interpretieren' genannt werden.

Das Hervorkehren des Entfaltungsmoments besagt, daß weder der Bereich des basalen Erwerbs noch die Verfahren der unterrichtlichen Organisation des Schriftspracherwerbs im Vordergrund stehen; ebensowenig können historische und soziale Faktoren einer veränderlichen Lesegewohnheit und Lesesituativität gebührend berücksichtigt werden; vielmehr rücken solche Komponenten des Lesevorgangs und ihre psychischen Korrelate in den Mittelpunkt, die von Anfang an und immer wieder die Lesefähigkeit als (unreduzierte und unreduzierbare) Verstehensleistung begründen.

Das Beharren auf dem Begriff der Lesefähigkeit weist zwar darauf hin, daß fortgeschrittene Fähigkeiten zur Analyse, Kritik und schriftmotivierter Praxis (vor allem im Bereich der Teilnahme an ästhetischen Prozessen) jenseits des Darstellungshorizonts liegen, doch ergibt sich aus dem elementaren Zusammenhang zwischen semiotischer Praxis, Sprachgebrauch und Schriftkultur eine grundsätzliche funktionale Einheit bzw. zyklische Verwobenheit von Lesen, Verstehen, Interpretieren und Interagieren, die es ratsam erscheinen läßt, von allen unterrichtsbedingten partiellen oder linear sukzessiven Momenten des einen, einheitlichen Leistungszusammenhangs abzusehen. Die Frage nach der Entfaltung der Lesefähigkeit fällt also substantiell zusammen mit Fragen nach der Verstehensfähigkeit in Situationen schriftsprachlichen Handelns; es geht mithin um Sprachentwicklungen, die ein Leben lang dauern und die sich dabei keineswegs nur verbessern können. 'Lesefähigkeit' bezeichnet, so gesehen, eine ähnliche Idealisierung wie 'kommunikative Kompetenz', für die man zwar Richtmaße vereinbaren kann, die aber – nach einem Diktum Schleiermachers (1838/1977, 84) – nie ganz verfügbar ist. Auch muß es fraglich bleiben, ob eine grenzenlose Entfaltung der Lesefähigkeit denkbar und wünschenswert ist; nur ein bestimmter Stellenwert des Lesens innerhalb sprachlicher, kognitiver und kultureller Praxis verleiht dem Lesen einen konkreten Sinn.

Sticht, T. G., Beck, L. B., Hauke, R. N., Kleimann, G. M. & James, J. H. 1974. Auding and reading: A developmental model. Alexandria, Va.: Human Resources Research Organisation.

Stuart, M. & Coltheart, M. 1988. Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139–181.

Templeton, Shane & Bear, Donald (ed.). 1992. Development of orthographic knowledge and foundations of literacy. A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson. Hillsdale, N. J.

Treiman, Rebecca. 1985. Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161–181.

Tulving, E. & Gold, C. 1963. Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscopic recognition of words. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 319–327.

van den Bosch, Karel. 1991. Poor readers' decoding skills. Unveröffentlichte Dissertation. Katholieke Universiteit Nijmegen.

Wimmer, Heinz, Hartl, M., Moser, E. 1990. Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerb auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 136–154.

Wimmer, Heinz, Klampfer, Barbara & Frith, Uta. 1993. Lesenlernen bei englischen und bei deutschen Kindern. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (ed.). *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz.

*Gerheid Scheerer-Neumann, Potsdam  
(Deutschland)*

## 99. Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens

1. Eingrenzung des Themas
2. Lesen
3. Aspekte der sich entfaltenden Lesefähigkeit
4. Literatur

### 1. Eingrenzung des Themas

Die folgenden Ausführungen gelten den psychischen Aspekten der sich entfaltenden Lesefähigkeit. Dennoch verfolgen sie in erster Linie nicht unmittelbar psychologisch-empirische Fragestellungen, sondern bleiben eher im Bereich theoretischer Erwägungen, um auf grundsätzlicher Ebene Marken für die Erkundung des schriftlichen Sprachgebrauchs zu setzen, dessen rezeptive Seite das Lesen ist und dessen genuine Leistungen für gewöhnlich 'Verstehen' und 'Interpretieren' genannt werden.

Das Hervorkehren des Entfaltungsmoments besagt, daß weder der Bereich des basalen Erwerbs noch die Verfahren der unterrichtlichen Organisation des Schriftspracherwerbs im Vordergrund stehen; ebensowenig können historische und soziale Faktoren einer veränderlichen Lesegewohnheit und Lesesituativität gebührend berücksichtigt werden; vielmehr rücken solche Komponenten des Lesevorgangs und ihre psychischen Korrelate in den Mittelpunkt, die von Anfang an und immer wieder die Lesefähigkeit als (unreduzierte und unreduzierbare) Verstehensleistung begründen.

Das Beharren auf dem Begriff der Lesefähigkeit weist zwar darauf hin, daß fortgeschrittene Fähigkeiten zur Analyse, Kritik und schriftmotivierter Praxis (vor allem im Bereich der Teilnahme an ästhetischen Prozessen) jenseits des Darstellungshorizonts liegen, doch ergibt sich aus dem elementaren Zusammenhang zwischen semiotischer Praxis, Sprachgebrauch und Schriftkultur eine grundsätzliche funktionale Einheit bzw. zyklische Verwobenheit von Lesen, Verstehen, Interpretieren und Interagieren, die es ratsam erscheinen läßt, von allen unterrichtsbedingten partiellen oder linear sukzessiven Momenten des einen, einheitlichen Leistungszusammenhangs abzusehen. Die Frage nach der Entfaltung der Lesefähigkeit fällt also substantiell zusammen mit Fragen nach der Verstehensfähigkeit in Situationen schriftsprachlichen Handelns; es geht mithin um Sprachentwicklungen, die ein Leben lang dauern und die sich dabei keineswegs nur verbessern können. 'Lesefähigkeit' bezeichnet, so gesehen, eine ähnliche Idealisierung wie 'kommunikative Kompetenz', für die man zwar Richtmaße vereinbaren kann, die aber – nach einem Diktum Schleiermachers (1838/1977, 84) – nie ganz verfügbar ist. Auch muß es fraglich bleiben, ob eine grenzenlose Entfaltung der Lesefähigkeit denkbar und wünschenswert ist; nur ein bestimmter Stellenwert des Lesens innerhalb sprachlicher, kognitiver und kultureller Praxis verleiht dem Lesen einen konkreten Sinn.