

Schrift und Schriftlichkeit
Writing and Its Use
HSK 10.1



Handbücher zur Sprach- und Kommunikations- wissenschaft

Handbooks of Linguistics
and Communication Science

Manuels de linguistique et
des sciences de communication

Mitbegründet von
Gerold Ungeheuer

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

Band 10.1

Walter de Gruyter · Berlin · New York
1994

Schrift und Schriftlichkeit

Writing and Its Use

Ein interdisziplinäres Handbuch
internationaler Forschung
An Interdisciplinary Handbook
of International Research

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

Herausgegeben von/Edited by
Hartmut Günther · Otto Ludwig

1. Halbband / Volume 1

Walter de Gruyter · Berlin · New York
1994

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

Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /

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

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

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

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

Schrift und Schriftlichkeit : ein interdisziplinäres Handbuch

internationaler Forschung = Writing and Its Use / in

Verbindung mit Jürgen Baurmann ... hrsg. von Hartmut

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

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

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

Halbbd. 1 (1994)

ISBN 3-11-011129-2

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

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

Printed in Germany

Satz und Druck: Arthur Collignon GmbH, Berlin

Buchbinderische Verarbeitung: Lüderitz & Bauer, Berlin

Vorwort

1. Gegenstand

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

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

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

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

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

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

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

2. Stand der Forschung und Aufgabenstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Begrifflichkeit

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

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

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

3.1. Schrift (Script; Writing)

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

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

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

3.2. Schriftlichkeit (Literacy)

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

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

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

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

3.3. Schriftliche Sprache, geschriebene Sprache (Written Language)

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

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

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

3.4. Schriftsystem, Orthographie (Writing System, Orthography)

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

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

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

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

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

3.5. Schriftzeichen, Graphem (Character, Grapheme)

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

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

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

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

Das Wort *schreiben* hat umgangssprachlich drei Bedeutungen:

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

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

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

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

4. Aufbau des Handbuchs

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

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

arrangierten Teilen voransteht, verdankt sich nicht zuletzt auch der Tatsache, daß die Geschichte der Schriften die Aufmerksamkeit seit langem auf sich gezogen hat und damit von allen Teilgegenständen des Handbuchs wohl am besten erforscht ist. In den Kapiteln IV und V werden dann wesentliche Aspekte der Schriftkultur in 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 (hànzi)* (Art. 32), *Der indische Schriftenkreis* (Art. 33), anschließend die historischen Schriftkulturen im Vorderen Orient und in Ägypten (Art. 34—36): *Die ägyptische Schriftkultur*, *Die Keilschriftkulturen im Vorderen Orient* und *Die nordwestsemitischen Schriftkulturen*. Es folgen *Die griechische* (Art. 37) und *Die lateinische Schriftkultur der Antike* (Art. 38) sowie *Die arabische Schriftkultur* (Art. 39).

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

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

4.5. Funktionale Aspekte der Schriftkultur

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

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

4.6. Gesellschaftliche Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

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

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

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

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

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

4.7. Psychologische Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

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

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

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

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

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

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

4.8. Der Erwerb von Schriftlichkeit

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

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

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

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

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

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

4.9. Sprachliche Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

4.10. Sonderschriften

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

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

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

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

5. Zur Einrichtung der Artikel

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

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

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

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

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

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

6. Danksagungen

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

*Harro Müller-Michaels, Bochum
(Deutschland)*

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

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

1. Die Anfänge im Orient

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

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

dem Grab des Kaninisut um 2500 v. Chr. zeigt Schreiber, die mit Paletten, Papyrusrollen, Pinsel und Ersatzpinseln hinter dem Ohr nach Diktat arbeiten (25). Auch Papyrustexte sind erhalten. „Ein hoher ägyptischer Beamter riet seinem Sohn in einem Brief, der später zu Lehrzwecken in den Schulen verwendet wurde, ‘Buchstaben wie Deine Mutter zu lieben’, denn durch ihre Kenntnis ‘kannst Du Dich vor harter Arbeit jeder Art schützen und ein Beamter hohen Rufs werden’“ (18). „Während des Mittleren Reiches scheint man mit der Einrichtung von Schulen begonnen zu haben, doch schon vorher lernten Beamte junge Schreiber an, indem sie einen oder mehrere ausgewählte Schüler aus ihrem eigenen Haushalt unterrichteten, und es gab ‘Hofschulen’, wo der örtliche Adel ebenso wie Familien aus niedrigeren Klassen die Söhne zusammen mit den jungen Prinzen erziehen lassen konnten“ (20). Die Schüler übten sich „mit der Abschrift von Musterbriefen und von ausgewählten Literaturabschnitten, um sich für ihre Aufgaben in der Zukunft vorzubereiten: ‘im Streitgespräch ihren Mann zu stehen und am Meinungs-austausch teilzunehmen’, wo man von ihnen erwartete, ‘mit Räten zu reden, mit der Hofordnung vertraut zu sein, auf eine Rede zu antworten und einen Brief zu beantworten’“ (20 f). Die alphabetische Schrift war „spätestens um 1000 vor Christus bei Hebräern und anderen semitischen Völkern in allgemeinem Gebrauch“. Man fand ein Alphabet, „wohl die Arbeit eines Schülers“, datiert gegen Ende des 9. Jahrhunderts v. Chr., eingeritzt in den weichen Kalkstein der Stufen des Tempels von Lachisch südwestlich Jerusalems. „Es ist in derselben konventionellen Ordnung geschrieben, die wir noch heute verwenden: Aleph, Beth, Gimel, Daleth, He“ (30).

2. Griechen und Römer

Die Griechen schufen ihr Alphabet von 24 Buchstaben, aus dem sich das lateinische entwickelt hat, spätestens um 850 v. Chr., indem sie die Zeichen der Phönizier übernahmen und einige davon für die – vorher nicht bezeichneten – Vokale verwendeten. Die Schreibrichtung (bisher von rechts nach links) kehrten sie um. Als Schreibinstrument führten sie die Rohrfeder ein, die, aus bambusähnlichem Rohr geschnitten, anders als der ägyptische Schreibpinsel Tinte im hohlen Rohr speichert (Jackson 1981, 32–34). Für

schnelle Notizen des täglichen Gebrauchs diente die Wachstafel. „Diese bestand aus einem Holzgrund mit erhabenen Kanten, zwischen denen eine Wachsschicht eingebracht war, in die man mit einem eisernen oder hölzernen Griffel Buchstaben ritzen konnte. Mit dem Griffelgriff konnte man sie wieder auslösen“ (34). In der Schule wurde die Wachstafel gegenüber dem seltenen und teuren Papyrus wie auch dem späteren Pergament bevorzugt (Marrou 1957, 228). Wie schon die Ägypter benutzte man auch unlasierete Tonscherben, sogenannte Ostraka.

Die Existenz der Schreibschule in Griechenland ist aus dem allgemeinen Gebrauch der Schrift indirekt erschließbar (Marrou 1957, 66 f; 70). Unglücksberichte wie der von Herodot, daß 496 v. Chr. auf der Insel Chios ein einstürzendes Schuldach 119 Kinder unter sich begrub (524), lassen über Raumgrößen, Lehrer-Schüler-Relation und Alphabetisierungsgrad nur Schätzungen zu. Angesichts des Fehlens von Wandtafeln in der Antike vermutet Marrou (219), die Belehrung sei individueller gewesen als heute. Die sprachliche Erziehung stand gegenüber der sportlichen und musikalischen anfangs zurück, gewann zunehmend an Gewicht und beherrschte schließlich – im Hellenismus und bei den Römern – alles übrige (vgl. Marrou 1957, 67 ff). Zu ihr gehörte auch das Schreiben, trotz Platons – schriftlichem – Einwand, es fördere die Vergeßlichkeit (Phaidros 274d–276d).

Über den Elementarschulunterricht gibt es vor allem für die hellenistische Epoche wertvolle Zeugnisse (Papyri, Täfelchen, Ostraka) aus Ägypten, die der trockene Boden dort konserviert hat. Indem man „Anhäufungen von Küchenabfällen, die sich an den Türen der Häusergruppen gesammelt hatten, durchwühlte, fand man in einer Art von antiken Papierkörben zahlreiche Texte, die der Schule entstammen: Übungen und Schülerhefte und sogar [...] ein fast vollständiges Handbuch des Elementarunterrichts. [...] Lesen, Auswendiglernen, Schreiben – und Rechnen, so lautet das sehr einfache, sehr begrenzte Programm“ (Marrou 1957, 221). – Die Reihenfolge des Schreibunterrichts, „von dem man übrigens den Leseunterricht kaum trennen kann“ (227), war streng geregelt. Man begann mit dem Lernen von Buchstaben, möglicherweise „zunächst ohne ihre Zeichen vor Augen zu haben“ (222). Seit dem 5. Jahrhundert dienten vier Trimeter-Verse zum Einprägen des Alphabets („Est’ alpha, beta, gamma,

delta [...]“). Die Schreibübungen, meist auf Wachstäfelchen, waren mit dem Benennen und Lesen der Buchstaben verbunden oder folgten wenig später. Hinweise von Platon (Protagoras 326d) und Seneca (Epistulae morales 94, 51) deuten auf folgendes Verfahren: „Der Lehrer zeichnete ein Muster, wahrscheinlich mit dünnen Strichen (wie die punktierten Muster unserer Schreibhefte), dann nahm er die Hand des Kindes in die seine und ließ sie das Muster nachziehen; dergestalt lernte es den Duktus des Buchstabens, bevor es ihm erlaubt war, sich allein daran zu versuchen. Nachdem es einmal angeleitet war, übte das Kind weiter, indem es immer dieselben Buchstaben linien- oder seitenweise wiederholte“ (229). Eine andere Methode, „moderner und vielleicht der lateinischen Schule eigentümlich, verwendet auf dem Täfelchen eingegrabene Buchstaben, die der Stift des Kindes nachzieht, indem es ihren durch das Wachs durchscheinenden Furchen folgt“ (396). Nach den Buchstaben kamen die Silben, danach einsilbige Wörter, zweisilbige, „dann weitere Serien mit drei, vier, fünf Silben“ (224). Dem Lesen und Schreiben der Buchstaben, Silben und Wörter seitens der *abecedarii*, *syllabarii* und *nominarii*, wie die Schüler hießen (395), folgten „Abschreibesätze“ in Form situationsbezogener Lebensregeln, z. B. „Seine Buchstaben lernen ist der Anfang der Weisheit“, aber auch mit Heiterem bis hin zu „bissigen oder zotigen Maximen“ (229 f).

An den Elementarunterricht in der Schreibschule, die unserer Grundschule entspricht, schloß sich bei Griechen und Römern als zweite Ausbildungsstufe der von einem Grammatisten bzw. Grammaticus besorgte Sprach- und Literaturunterricht an, in dessen Rahmen die Römer auch Griechisch lernten. Schulpapyri aus dem 3. Jahrhundert n. Chr. enthalten Deklinations- und Konjugationsübungen (252). Als dritte und letzte Ausbildungsstufe folgte, dem heutigen Hochschulstudium vergleichbar, die Redeschule beim Rhetor. Diesem Bildungssystem entsprechen bei den Römern folgende Altersstufen: „mit 7 Jahren kommt das Kind in die Elementarschule, die es mit 11 oder 12 Jahren verläßt, um in die Schule des ‘grammaticus’ zu gehen. In dem Alter, in dem es die männliche Toga erhält, manchmal schon mit 15 Jahren, kommt es zum Redner. Die Hochschulstudien dauerten in der Regel ungefähr bis zum zwanzigsten Jahre, können aber auch noch länger dauern.“ (Marrou 1957, 390)

Oberstes Bildungsziel war also die Erziehung zur Redekunst. Ihr diente auch das Schreiben (vgl. dazu auch Bahmer 1991, 77–96; 221). Für Cicero und Quintilian repräsentiert der Griffel (lat. *stilus*) das redeorientierte Schreiben bzw. schriftliche Üben. Cicero findet es „zwar nützlich, wenn man auch häufig aus dem Stegreif spricht, aber es ist noch nützlicher, wenn man sich Zeit zum Überlegen nimmt, um besser vorbereitet und sorgfältiger zu sprechen. Am wichtigsten jedoch ist [...], möglichst viel zu schreiben. Der Griffel ist der beste und vorzüglichste Urheber und Lehrmeister für die Rede“ (Cicero 1981, 125; De oratore I 150). Man erkenne dann, meint Cicero, besser sämtliche wichtigen Gesichtspunkte, beim Schreiben erhielten die Wörter eine richtigere Reihenfolge und Schreibgeübte könnten auch aus dem Stegreif besser formulieren (ebd. I 151 f). Quintilian (Institutio oratoria X 3) greift das auf und baut es aus. Er erörtert die Schwierigkeit, einen Anfang zu finden, betont den Zusammenhang von Schreiben und Nachdenken, empfiehlt ungestörtes Schreiben bei Nacht, geht auch auf die Schreibtechnik ein: „man schreibe am besten auf Wachstafeln, auf denen das Geschriebene am leichtesten zu tilgen ist, es sei denn, daß schwächere Augen eher die Verwendung von Pergament erforderlich machen, das zwar den Augen guttut, aber durch das häufige Anhalten, sooft das Schreibrohr eingetaucht wird, die Hand verzögert und den Schwung der Gedanken hemmt. Bei beiden Schreibarten sollen aber gegenüber leere Seiten bleiben, damit man auf ihnen freie Bahn für Zusätze hat.“ (X 3, 31 f) Auch übers Korrigieren mittels Umkehrung des Griffels (*stilum vertere*) äußert er sich (X 4). – Die übungshalber geschriebenen und vorgetragenen Reden hießen Deklamationen. Sie waren schon um 300 v. Chr. im Hellenismus üblich, sind aber vor allem aus dem kaiserzeitlichen Rom bekannt. Dabei handelte es sich um Gerichtsreden (Kontroversien) und Beratungsreden (Suasorien) zu erfundenen, teils phantastischen Anlässen (Marrou 1957, 298–302).

Wichtiger als ganze Reden wurde für die Aufsatzgeschichte das Einüben ihrer verschiedenen Teilmomente. Eigentlich der Redeschule zugeordnet, wurden diese Teile allmählich ausgelagert und dem vorangehenden Grammatikunterricht, also der zweiten Ausbildungsstufe, zugewiesen. Deshalb heißen sie rhetorische Vorübungen oder Progymnasmata (lat. *praeexercitamina*). Quintilian deu-

tet das Vorziehen einiger dieser „Grundlagen des Redeunterrichts“ (*dicendi primordia*) (I 9, 1) an und begründet es damit, daß sie ihren Ansatz im Lektüreunterricht des Grammatikers hätten (I 9, 3). Überwiegend befreift er sie aber noch als „die ersten Abschnitte im Unterricht der Rhetoren“ (II 4, 1). Die Griechen Theon, Hermogenes (2. Jh. n. Chr.) und Aphthonius (4./5. Jh.) sowie Priscian (um 500), der Hermogenes ins Lateinische übersetzte, behandelten die Progymnasmata zusammenfassend und übermittelten sie so der Nachwelt.

Nach Aphthonius sind folgende Formen zu unterscheiden: 1. Fabelerzählung, griech. *mythos*, lat. *fabula*, 2. Erzählung wirklicher Begebenheiten, griech. *diegema*, lat. *historia* oder *narratio*, 3. Chrie, griech. *chreia*, lat. *chria*, d. h. die Behandlung eines anekdotisch-pointierten Ausspruchs oder auch Verhaltens einer historischen Person, 4. Behandlung eines allgemeinen Sinnspruchs, griech. *gnome*, lat. *sententia*, 5. Widerlegung, griech. *anaskeue*, lat. *refutatio* oder *destructio*, 6. Beweisführung (auch: Behauptung), d. h. die Argumentation für eine Sache, griech. *kataskeue*, lat. *confirmatio*, 7. „Gemeinplatz“, griech. *koinos topos*, lat. *locus communis*, d. h. die Behandlung eines allgemeinen Gesichtspunktes, 8. Lob einer Person oder Sache, griech. *enkomion*, lat. *laus*, 9. Tadel einer Person oder Sache, griech. *psogos*, lat. *vituperatio*, 10. vergleichende Gegenüberstellung zweier Personen oder Sachen, griech. *synkrisis*, lat. *comparatio*, 11. Ethopoiie, griech. *ethopoiia*, lat. *ethopoeia* oder *sermocinatio*, d. h. die einer anderen Person in den Mund gelegte, also fiktive Rede, durch deren Stil diese Person indirekt charakterisiert wird, 12. Beschreibung einer Person oder Sache, griech. *ekphrasis*, lat. *descriptio*, 13. Behandlung einer allgemeinen Frage, Problemerkörterung, griech. und lat. *thesis*, 14. Behandlung einer Gesetzesvorlage, griech. *nomu eisphora* oder *nomos*, lat. *legis latio* (vgl. Asmuth 1977, 281 f; Ludwig 1988, 14). – Auch für die Gestaltung der einzelnen Vorübungen gab es genaue Vorstellungen, etwa für eine Chrie über den Satz des Isokrates „Die Wurzel der Erziehung ist bitter, aber ihre Früchte sind süß“. Dazu sollte der Schüler laut Aphthonius nacheinander in acht Abschnitten „1. Isokrates vorstellen und loben; 2. seinen Aphorismus in drei Zeilen paraphrasieren; 3. seine Meinung kurz verteidigen; 4. sie durch den Gegensatz stützen und die gegenteilige These widerlegen; 5. sie durch einen Vergleich erläu-

tern; 6. dann durch eine Anekdote, beispielsweise aus Demosthenes; 7. zur Bekräftigung Zitate bringen, die den Alten entlehnt sind (Hesiod ...); 8. folgendermaßen schließen: „So verhält es sich mit dem schönen Gedanken des Isokrates über den Gegenstand der Erziehung““ (Marrou 1957, 255 f).

Schreiben übte man nicht nur, um Redner, sondern auch, um Verwaltungsbeamte auszubilden. Für sie gab es auch Kurzschrift, sogenannte *notae*; „vor allem im spätrömischen Reich ist der Gebrauch und infolgedessen der Unterricht in der Stenographie allgemein geworden. Die *notarii* (das Wort bezeichnet eigentlich die Sekretäre, welche die Kunst der *notae* beherrschen) sind die unerläßlichen Hilfskräfte der Verwaltung.“ (Marrou 1957, 453)

3. Lateinisches Mittelalter

Die Schulen des Mittelalters unterrichteten überwiegend nicht in der Muttersprache, sondern auf Lateinisch. Im Zentrum stand das Lesen (*lectio*) anerkannter Autoren und besonders der Bibel. Eigenes Schreiben entzündete sich an diesen Texten, indem man sie abschrieb, mit erklärenden Notizen (Glossen) versah und kommentierte, schließlich auch – im Hochmittelalter – zum Anlaß für dialektische Disputationen nahm (vgl. Paré, Brunet & Tremblay 1933, 123–128). Die eigentliche Rhetorik verlor an Geltung. Sie ging in der „literarischen Rhetorik“ der Dichtung auf, mehr noch in der Briefschreiblehre, die im 12. Jahrhundert als *ars dictandi* oder *ars dictaminis* neu begründet wurde (vgl. Nikisch 1991, 70 f). Mit Hilfe dieser schriftlichen Rhetorik verfochten die Autoren nicht eigene, sondern fremde Interessen. Der *litteratus*, in der Regel ein Kleriker, diente der Kirche oder einem Fürsten, der selber oft *illiteratus* war, also weder lateinkundig war noch lesen oder schreiben konnte. Demgemäß war nicht mehr die Gerichts-, sondern die Lobrede die bevorzugte Redegattung. Im übrigen war die Rhetorik nur noch eine von sieben *artes liberales*. Innerhalb des Triviums trat sie hinter der Grammatik und später der Dialektik (Logik) zurück (Specht 1885, 114; 126).

So überrascht es nicht, daß man an den Progymnasmata der Antike „wenig interessiert“ war (Ludwig 1988, 22). Die Kloster- und Domschulen bevorzugten andere Einteilungen. „Als Kaiser Karl der Große einmal

die Schule visitierte, welcher der Schotte Clemens vorstand, legten ihm die Knaben ihre schriftlichen Arbeiten vor, ‘*carmina et epistolas*’, also Aufsätze in Prosa und Versen.“ (Specht 1885, 112f) „Es ist sehr wahrscheinlich, daß am Schlusse der grammatischen Studien von den Schülern, gleichsam als ein Zeugnis ihrer Reife, ein größeres *dictamen metricum* verlangt wurde“ (Specht 1885, 113). Über Bernhard von Chartres (12. Jh.) wird berichtet, seine Schüler hätten sich täglich mit Vorübungen (*praeexercitamina*) in der Nachahmung von Prosa und Gedichten geübt (Norden 1983, 716f: „*prosas et poemata quotidie scriptitabant*“). Solche Übungen dienten der Anwendung rhetorischer Figuren. Inhaltlich bereitete das *dictamen prosaicum* anhand simulierter Fälle die Abfassung geschäftlicher und vor allem juristischer Briefe und Urkunden vor. „Schon in den karolingischen Gesetzen über die Bildung der Kleriker findet sich die Verordnung, daß Geistliche die Fertigkeit besitzen müssen, ‘Briefe und Urkunden zu schreiben’.“ (Specht 1885, 117f) Noch in den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts „wurde das Schreiben lateinischer Briefe gründlich geübt“ (Nickisch 1991, 37).

4. Renaissance und Barockzeit

Das mittelalterliche Schulsystem blieb in der frühen Neuzeit weitgehend erhalten, in den protestantischen Gelehrtenschulen ebenso wie in den Gymnasien der Jesuiten. Der Lateinzwang galt weiter, auch die Schulung in Logik und dialektischer Disputation, ebenso die Verpflichtung auf Prosa- und Verstexte. Über die Breslauer Gymnasiasten um 1650 heißt es: „Die Primaner hatten wöchentlich eine prosaische und eine metrische Arbeit anzufertigen“ (Müller 1882, 11). Inhaltlich zeigen sich Verschiebungen. „Als geeignete Aufgaben werden bezeichnet für die Prosa disponierte Epistolae, Alloquia, Oratiunculae, für die poetische Arbeit Epicedia, Epithalamia, Genethliaca, Gratulationes et id genus alia“ (Müller 1882, 11). Hier zeigt sich die Vorliebe der Zeit für Gelegenheitsgedichte. Bemerkenswert ist die Wiederbelebung der Rhetorik, die in der Barockzeit sogar zur beherrschenden Kraft wurde. Die Humanisten des 16. und 17. Jahrhunderts sind auch „wieder auf die rhetorischen Vorübungen aufmerksam geworden“, vor allem auf Aphthonius, der erst jetzt aus dem Griechischen ins Latei-

nische übertragen wurde (Ludwig 1988, 22). Die Württembergische Schulordnung, wohl von 1559, schreibt vor, in regelmäßigen Abständen sollten „ein Exordium, narratio, locus communis, confirmatio, peroratio, descriptio, tractatio fabulae oder dgl. Progymnasmata fürgegeben und die adolescentes also abgerichtet werden, daß ihnen nachmal ganze Declamationes zu schreiben, minder schwär sey“ (nach Barner 1970, 287).

5. Muttersprachliches Schreiben vom 13. bis 18. Jahrhundert

Das Schreiben in der Muttersprache entwickelte sich im Schatten des Lateinunterrichts. Ursprünglich leistete es diesem – in Form von Übersetzungen – Zubringerdienste. Seit dem 13. Jahrhundert drang das Deutsche als Urkundensprache vor, vor allem durch die Prager Kanzlei (Barner 1970, 157). Der damals aufgekommene neue Stand der Schreiber und Notare, zunächst klerikal, wurde allmählich laisiert (Nickisch 1991, 32). Als Muster dienten den Schreibern lateinische Formularbücher mit Anweisungen „für die Gliederung der Schriftsätze, für die verschiedenen Formen der Anrede (Titulaturen), für die Ausdrücke der Höflichkeit (Kurialien) und für die Ausschmückung mit geblühten Redewendungen (flores dictaminis)“ (Frank 1973, 21). Seit Ende des 15. Jahrhunderts erschienen auch deutsche Briefsteller und Kanzleibücher (Barner 1970, 158).

Schreiber im Dienst der Städte unterhielten vielerorts nebenbei Schreibschulen, in denen sie täglich unterrichteten. Der Nürnberger Stadtschreiber Niklas von Wyle berichtet im 15. Jahrhundert, daß ihm „vil wol geschickter iüngling / erberer vnd fromer lüten kinder [...] wurden verdingt / die in obgemelter kunst schribens vnd tichtens zeinstituwieren / zeleren vnd zevnderwysen“ waren (nach Frank 1973, 23). Ein Gemälde Hans Holbeins d. J. von 1516 zeigt das Aushängeschild einer Privatschule, das einlädt, gegen angemessenes Entgelt „dütsch schriben vnd läsen“ zu lernen. Die Werbung gilt nicht nur „jungen Knaben vnd Meitlin“, sondern ebenso „es syg wer er wil burger oder handwerksellen frouwen oder junkfrouwen“ (Frank 1973, 23). Im 17. Jahrhundert schlugen Ratke und andere vor, auch in öffentlichen Schulen von der Muttersprache auszugehen (vgl. Ludwig 1988, 24–26); ihr Vordringen ist selbst in den Lateinschulen zu beobachten (Bar-

ner 1970, 295 f). Wichtigste Vorstufe zum Deutschunterricht war die Verankerung der „teutschen Oratorie“ als Unterrichtsfach im 18. Jahrhundert (Frank 1973, 87 f). Den Anstoß gab um 1690 der Zittauer Schullektor Christian Weise (Barner 1970, 296; Ludwig 1988, 28–30; 50–52). Die Progymnasmatika hielten, vor allem wohl durch Gottscheds „Vorübungen der Beredsamkeit“ (1754), in modifizierter Form Einzug in den neuen Unterricht und trugen so zur Entwicklung deutscher Aufsatzarten bei (Asmuth 1977, 282–284; vgl. Ludwig 1988, 76 f). Andererseits erhielt der sich anbahnende Deutschunterricht in der Aufklärung eine Prägung, die dem Rhetorischen entgegenwirkte. Die Unterscheidung von hohem, mittlerem und niedrigem Stil wurde mit der Infragestellung der Ständegesellschaft problematisch. Dem Figurenschmuck barocker Adelsrhetorik stellten die bürgerlichen Intellektuellen das Ideal der Natürlichkeit entgegen, das bis heute die Schreibdidaktik beherrscht. Die in der Rhetorik verankerte Gegenüberstellung von Sachen und Wörtern machte der neuen, noch heute wirksamen Formel von der Sprache als Ausdruck des Denkens Platz. Das Begriffspaar Gedanke/Ausdruck signalisiert die Abkehr von der mimetischen Sprachauffassung, zugleich die Unterordnung der Sprache unter das individuelle Denken, die Umorientierung vom Überredenwollen zum zweckfreien Ausdruck der eigenen Psyche.

Vor diesem Hintergrund verlagerte sich im deutschen Unterricht der Schwerpunkt von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, entwickelte sich aus der rhetorischen Elokutionslehre die primär schreibbezogene Stilistik (Ludwig 1988, 132 ff), formierte sich der deutsche „Aufsatz“, vor 1850 vorwiegend unter dem Begriff „Stilübungen“ (die damals also mehr bedeuteten als das bloß Formulierungstechnische), als Medium vernünftigen Nachdenkens (vgl. Ludwig 1988, 79). Letzteres gilt speziell für die im 18. Jahrhundert aufkommende Form der Abhandlung (*tractatio*), welche die an mündlicher Auseinandersetzung orientierte Disputation ersetzte, in anderer Weise auch für die seit dem 18. Jahrhundert übliche Charakteristik (vgl. Ludwig 1988, 175–179).

Die neue Bindung des Aufsatzunterrichts an die Muttersprache setzte Energien frei. Er kam nun auch für jüngere Schüler in Frage, die ihre Kräfte bisher auf das Lateinlernen hatten konzentrieren müssen. So ergab sich das Problem, die Aufsatzarten auf ein breite-

res Spektrum von Altersstufen zu verteilen. Das begünstigte die als kindgemäßer angesehenen narrativen Textarten, die nun gegenüber den diskursiven vermehrt und gebündelt hervortraten. Voran ging Johann Jacob Schatz („Kurtze und Vernunft-mäßige Anweisung zur Oratorie oder Beredsamkeit“, 1734). „War es bisher üblich gewesen, die deutsche Beredsamkeit als ‘galantes’ Lehrfach erst auf der Oberstufe des Gymnasiums zu berücksichtigen, so wollte Schatz mit der deutschen Stilbildung bereits in den unteren Klassen beginnen. Und zwar sollten einfache Übungen im Satzbau den Anfang machen. Folgen sollten mündliche und schriftliche Nacherzählungen kurzer Geschichten, die dem kindlichen Verständnis angemessen waren. Schatz dachte sogar an kleine Erlebniserzählungen, worin die Schüler von dem berichten sollten, was sie selbst gesehen oder gehört hatten“ (Frank 1973, 89 f). Basedow forderte 1774 in seinem „Elementarwerk“, Aufsatzübungen aus dem Anschauungsbereich der Schüler zu wählen, und schlug vor: „1. Die Beschreibung eines Zimmers, eines Hauses, eines Gartens, eines Marktplatzes [...] 2. Die Erzählung dessen, was auf einer kleinen Reise bemerkt und geschehen ist [...] 3. Lebensbeschreibungen und Charaktere, wozu Nepos und Plutarch Materialien geben. Aber besser ist es, sie aus der Familie des Lehrenden zu holen.“ (nach Frank 1973, 101)

6. Aufsatzdidaktik 1780–1900

Seit etwa 1780, als der Deutschunterricht und mit ihm der deutsche Aufsatz und seine Didaktik (Villaume 1781, Gedike 1793, Niemeyer 1796, Schaaf 1812, Falkmann 1818) allgemein Fuß faßten, verstärkten sich die Bemühungen um ein Curriculum der Aufsatzarten. Sie spiegeln sich in Lehrplänen und staatlichen Richtlinien zum Deutschunterricht aus dem 19. Jahrhundert (vgl. Matthias 1907, 322–356). Der argumentative Aufsatz der gymnasialen Oberklassen, speziell der Abituraufsatz, der nach Einführung des Abiturs in Preußen 1788 bald als „die eigentliche Blüte der ganzen Bildung“ galt (Verfügung des Provinzialschulkollegiums Breslau vom 8. 6. 1829; nach Ludwig 1988, 142), und die für die jüngeren Schüler gedachten narrativen Aufsatzarten entwickelten sich weiter auseinander. Während die zur Zeit der Romantik wohlwollend beurteilte Subjektivität mit der Schilderung als subjektiver Variante

der Beschreibung im Bereich der narrativen Formen damals Heimatrecht gewann, ist die Tendenz zur Unterdrückung der Subjektivität, die dem literarischen Realismus der zweiten Jahrhunderthälfte entspricht, eher in dem der Denkschulung verpflichteten Oberstufenaufsatz spürbar, wie ihn Ernst Laas vertrat (Frank 1973, 199 ff; Ludwig 1988, 173 f; 201 ff). Mit dieser Tendenz verband sich eine verstärkte „Enrhetorisierung“ (Ludwig 1988, 128–132; 208–212; vgl. Asmuth 1977, 278). Die mit der Logifizierung einhergehenden Dispositionsübungen ließen dem freien Zugriff wenig Raum. Dies gilt auch für den – an die neue Lektüre deutscher Dichtung anknüpfenden – literarischen Aufsatz, den Robert Hiecke 1842 propagierte und der sich spätestens ab 1870 im Gymnasialunterricht allgemein verbreitete (Ludwig 1988, 240). Er zielte zwar nicht mehr wie frühere Stilübungen auf Imitation der Dichtung, sondern auf Reproduktion dessen, was dazu im Unterricht erarbeitet wurde; aber von der Hoffnung, die Karl Philipp Moritz 1793 geäußert hatte, ist im Verstandesaufsatz des späten 19. Jahrhundert wenig geblieben. Moritz hatte gemeint, daß „durch die Aufmerksamkeit auf das Eigenthümliche in den fremden Werken, die Nachahmungssucht immer mehr verdrängt wird, und das Eigenthümliche in unserer Vorstellungsart allmählig sich entwickeln kann, wodurch erst der Ausdruck sein Gepräge erhält, und der Styl sich bildet“ (nach Frank 1973, 111). Diese Hoffnung erfüllte sich in breiterem Umfang erst im Erlebnisaufsatz des 20. Jahrhunderts.

7. Der Aufsatz zwischen Erlebnis und Sachlichkeit (1900–1970)

Kaiser Wilhelm II. sagte am 4. 12. 1890 auf einer Berliner Schulkonferenz: „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich Alles dreht.“ (nach Frank 1973, 512) Von da an bis etwa 1970 war der Deutschunterricht wichtigstes Schulfach, genügte hier ein „mangelhaft“ im Aufsatz, um das Bestehen des Abiturs zu verhindern. Der nationale Ehrgeiz, der sich hinter dieser Bedeutungserhöhung verbirgt, schlug sich – in der Wilhelminischen Ära ebenso wie im Dritten Reich – in den Inhalten des Deutschunterrichts und in der Thematik der Aufsätze nieder (vgl. Frank 1973, 485 ff; 753 ff; Ludwig 1988, 257 ff; 363 ff). Die entscheidenden Verände-

rungen in der Aufsatzdidaktik waren indes anderer Art.

Unter dem Einfluß der Kunsterziehungsbewegung und der von Dilthey herkommenen Erlebnispädagogik wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts der auf Verstandeschulung bedachte Reproduktionsaufsatz durch den freien oder Produktionsaufsatz ersetzt. Die schon früher, z. B. 1867 von Rudolf Hildebrand, erhobene Forderung, das von Schülern Erzählte solle „selbst erlebt und erfahren“ sein, erhielt eine neue Begründung: Der freie Aufsatz baute, besonders in Form des Erlebnisaufsatzes, auf die schöpferische Selbstentfaltung des Kindes, in dem man nun einen kleinen Künstler sah, und auf seine irrationalen Kräfte. Dieser vor allem von Volksschullehrern (Gansberg, Scharrelmann, Jensen, Lamszus) vertretene Ansatz wurde seit etwa 1910 heftig diskutiert, hat angeblich „bis zum Ende des ersten Weltkrieges die Aufsatzpraxis nicht bestimmt“ (Sorgenfrei 1966, 43), sich dann aber um so kräftiger durchgesetzt. Repräsentativste Aufsatzform wurde die Schilderung.

Zum Erfolg des neuen Denkens trug auch das als Reaktion in den 20er Jahren aufgekommene Gegenprogramm der Sachlichkeit bei, insofern es den freien Aufsatz nicht eigentlich untergrub, sondern ergänzte, teilweise zurückstutzte und somit erträglich machte. Es waren vor allem Gymnasiallehrer (z. B. Wilhelm Schneider), die einer Überbewertung des Erlebnisprinzips entgegentraten und dem Erleben das Erkennen als nicht minder wichtig an die Seite stellten. Sie forderten allerdings keine Rückkehr zum Verstandesaufsatz des 19. Jahrhunderts, sondern propagierten eine neue, der Literatur der Neuen Sachlichkeit entsprechende Ausrichtung (Asmuth 1988).

Zeugnis dieser Bestrebungen ist der Bericht. In der Rechts- und Verwaltungspraxis beheimatet, um 1800 im Rahmen von „Geschäftsaufsätzen“ auftauchend, dort noch ohne begrifflichen Zusammenhang mit der Erzählung (Ludwig 1988, 172), im 19. Jahrhundert das mündliche Referat (z. B. über Gelesenes), dann vorübergehend auch die schriftliche Wiedergabe von Selbsterlebtem bezeichnend, gewann er erst ab 1920 sein bis heute gültiges fachdidaktisches Profil: Als objektive Ereigniswiedergabe trat er der nun auf Subjektives beschränkten Erzählung gegenüber, vervollständigte er so das seitdem übliche System der vier narrativen Aufsatzformen, zu denen auch Beschreibung und

Schilderung gehören (Asmuth 1988, 118–123).

In Anlehnung an die Preußischen Richtlinien von 1925, die das Gymnasium in die „Stufe des naiven Erlebens“ (Klassen 5–6), die „Stufe des anschaulichen Verständnisses“ (Klassen 7–10) und die „Stufe der gedanklichen Durchdringung“ gliederten, entwarf Georg Kühn eine komplizierte „Systematik der Aufsatzlehre“ (Kühn 1930, 52), die bis in die 60er Jahre die fachdidaktische Literatur (Rahn, Ulshöfer, Essen) und die Richtlinien zum Deutschunterricht beherrschte und zum Teil heute noch nachwirkt. Vom Einfacheren zum „Vollkommeneren“ fortschreitend, schrieb er jeder Stufe Erlebnis- wie Erkenntnisformen zu, teilweise auch Mischformen. Den Sachaufsatz und damit den Bericht rechnete er ähnlich wie 1926 schon Seidemann zu den Erkenntnisformen (Kühn 1964, 49).

Kühns „Stilformen“ implizieren eine Hochschätzung der „reinen“ Formen (Kühn 1930, 60), auch wenn ihre Grenzen fließend erscheinen und er selber zu elastischer Handhabung riet (1930, 57; 1964, 50). Andere nach ihm haben sich rigorosier geäußert, vor allem Rahn. Er, der vermutlich an den NS-Richtlinien von 1938 beteiligt war (Ludwig 1988, 377), verlangte „ausschließlich Aufgaben, die eine möglichst stilreine Behandlung herausfordern“ (Rahn 1938, 15). Den Nationalsozialisten kam – neben dem von Rahn und Pfeleiderer 1936 eingeführten „Besinnungsaufsatz“, der als „wertende Betrachtung“ der Problemerkörterung zur Seite trat (vgl. Ludwig 1988, 397f) – besonders der „Sachbericht“ entgegen. Sie sahen ihn bestimmt „durch Zurücktreten des nur Persönlichen, durch reine Hingabe an die Sache“ (nach Frank 1973, 831; ähnlich Rahn 1938, 10).

Mit dem Gegensatz von Erleben und Sachlichkeit bzw. Erkennen rückte der sprachliche Ausdruck in den Hintergrund. So konnten Susanne Engelmann und andere in den 20er Jahren fordern, die Stilübungen vom eigentlichen Aufsatzunterricht abzutrennen (Ludwig 1988, 335f; 361f; 384f). Andererseits erklären sich der „sprachschaffende Aufsatz“ im Gefolge Seidemanns und der „sprachgestaltende Aufsatz“ der 50er Jahre als Reaktionen gegen die Vernachlässigung der Sprache.

8. Schriftliche Kommunikation nach 1970

Um 1970 ist in der fachdidaktischen Literatur zum Deutschunterricht wie auch in den staatlichen Richtlinien ein Unbehagen gegen-

über den etablierten „Stilformen“ zu verspüren, besonders gegenüber der als pseudopoesisch verdächtigten Schilderung und dem ideologisch belasteten Besinnungsaufsatz. Einflüsse der Pragma- und Soziolinguistik, der Kommunikations- und Zeichentheorie wie auch der neubelebten Rhetorik begünstigten die Umorientierung von thematischen zu kommunikativen Differenzierungen, die in der Unterscheidung subjektiver und objektiver Formen vorher allenfalls rudimentär zur Geltung gekommen waren. Wichtig wurde nun – im Hinblick auf die Bewältigung außerschulischer Schreibsituationen – die Einbettung des Schreibens in eine lebensnahe Situation mit möglichst aktuellem Anlaß, konkretem Adressaten und klarem Wirkungsziel. Statt nach Gegenstandsarten (Erzählung, Beschreibung, Erörterung) unterschied man jetzt nach Zielrichtungen (z. B. informieren, kommentieren, produzieren). Das Interesse verschob sich vom großen Klassenaufsatz auf kleinere Formen „schriftlicher Kommunikation“. Statt eines Aufsatzthemas wird dem Schüler nun vielfach ein Bündel mehrerer Aufgaben, oft als Fragenraster zu einem Text, vorgelegt. Ein genaueres Bild dieser Vorstellungen vermitteln in knapper Form Beck (1981), Payrhuber (1982) und auch Boueke & Schüle in 1985. Sie geben auch den Einwänden Raum, die sich mittlerweile erhoben haben. Unübersehbar ist die Kluft zwischen der neuen Theorie und der in den tradierten Aufsatzformen verharrenden Unterrichtspraxis (Payrhuber 1982, 10f). Einerseits zeigt sich, daß auf eine Differenzierung nach Gegenstandsarten schwerlich verzichtet werden kann. Andererseits bringt die kommunikative Einbettung neue Bindungen mit sich, steht sie ihrerseits der neuen Lust an kreativem Schreiben entgegen, deren Anspruch etwa Sanner und Gössmann vertreten haben (Payrhuber 1982, 23). Im übrigen ist der kommunikative Aufsatz trotz allen Bemühens um reale Schreibenanlässe meist doch mit einem gewissen Maß an Simulation verbunden und insofern nicht leicht plausibel zu machen, auch wenn die Simulation ein geringeres Übel sein mag als die Situationsabstraktheit der Aufsätze vor 1970. Manches spricht für einen „Ausgleich der Extreme“ (Payrhuber 1982, 20), für den Versuch, thematische und kommunikative Differenzierung zu verbinden, und zwar so flexibel, daß eine Aufgabenstellung den Schüler nicht unbedingt in beiderlei Hinsicht festlegt (vgl. Steffens 1977, 68f). Auf die Unterscheidung

subjektiver und objektiver Aufsatzformen oder jedenfalls auf deren Verbindlichkeit läßt sich wohl verzichten, nicht aber auf die Strukturunterschiede zwischen erzählerischem Nacheinander, deskriptivem Nebeneinander, argumentativem Verknüpfen bzw. dessen Varianten (Beweisführung, Begutachtung, dialektische Auseinandersetzung, vergleichende Gegenüberstellung) und frei assoziierendem Phantasieren. Die sachbedingte Eigenart des Textzusammenhangs (z. B. einer Beschreibung) bereitet letztlich mehr Schwierigkeiten, erfordert zumindest nicht weniger Übung als die kommunikative Besonderheit, die etwa einen Brief von einer Rede unterscheidet.

9. Literatur

Asmuth, Bernhard. 1977. Die Entwicklung des deutschen Schulaufsatzes aus der Rhetorik. In: Plett, Heinrich F. (ed.), Rhetorik. München, 276–292.

–. 1988. Sachlichkeit und Bericht im Deutschunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des Schulaufsatzes. In: Oellers, Norbert (ed.), Politische Aufgaben und soziale Funktionen von Germanistik und Deutschunterricht. Tübingen, 114–128.

Bahmer, Lonni. 1991. Antike Rhetorik und kommunikative Aufsatzdidaktik. Der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens. Hildesheim.

Barner, Wilfried. 1970. Barockrhetorik. Tübingen.

Beck, Oswald. 1981. Zu Entwicklung und Stand gegenwärtiger Aufsatzdidaktik. In: Beck, O., Payrhuber, Franz-Josef & Steffens, Wilhelm. Praxis des Aufsatzunterrichts in der Grundschule. Freiburg i. B., 9–25.

Bosse, Heinrich. 1978. Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 10, 80–125.

Boueke, Dietrich & Schüle, Friedr. 1985. „Personales Schreiben“. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, Dietrich & Hopster, Norbert (ed.), Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen, 227–301.

Cicero, Marcus Tullius. 1981. De oratore. Über den Redner. Lateinisch/deutsch. Übersetzt und hg. v. Harald Merklin. Stuttgart. [2. Auflage].

Frank, Horst Joachim. 1973. Geschichte des Deutschunterrichts. München.

Jackson, Donald. 1981. Alphabet. Die Geschichte vom Schreiben. Aus dem Englischen von Hanswilhelm Haefs, Frankfurt/M.

Kühn, Georg. 1930. Aufsatz und Spracherziehung in der höheren Schule. Ein Versuch ihrer Grundlegung. Leipzig.

–. 1964. Stilbildung in der höheren Schule. Ein Handbuch für Deutschlehrer. Düsseldorf. [4. Auflage].

Ludwig, Otto. 1988. Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin.

Marrou, Henri-Irénée. 1957. Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Hg. von Richard Harder. Freiburg–München.

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

Müller, Conrad. 1882. Beiträge zum Leben und Dichten Daniel Caspers von Lohenstein. Breslau.

Nickisch, Reinhard M. G. 1991. Brief. Stuttgart.

Norden, Eduard. 1983. Die antike Kunstprosa vom 6. Jh. v. Chr. bis in die Zeit der Renaissance. Darmstadt. [9. Auflage; 2. Auflage Leipzig–Berlin 1909].

Paré, G., Brunet, A. & Tremblay, P. 1933. La renaissance du XII^e siècle. Les écoles et l'enseignement. Paris–Ottawa.

Payrhuber, Franz-Josef. 1982. Zur Situation des Aufsatzunterrichts heute. In: Payrhuber, F.-J. (ed.), Praxis des Aufsatzunterrichts in der Sekundarstufe. Freiburg i. B., 9–29.

Quintilianus, Marcus Fabius. 1972/75. Ausbildung des Redners (Institutio oratoria). 12 Bücher. Hg. und übersetzt von Helmut Rahn. Darmstadt.

Rahn, Fritz. 1938. Aufsatzziehung. Eine Handreichung für Deutschlehrer zur Erfüllung der Lehrplanforderungen. Frankfurt/M.

Sorgenfrei, Günter. 1966. Über den Volksschulaufsatz in der Zeit der Reformpädagogik bis zum Ende des ersten Weltkrieges. Halle.

Specht, Franz Anton. 1885. Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart.

Steffens, Wilhelm. 1977. Kognition oder Kommunikation. Beispiele zum Aufsatzunterricht in der Grundschule. In: Beck, Oswald & Payrhuber, Franz-Josef (ed.), Aufsatzunterricht heute. Zielsetzung, Methoden, Beispiele. Freiburg i. B., 61–95.

Bernhard Asmuth, Bochum (Deutschland)