

# SPRACHE DER GEGENWART

Herausgegeben

im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache von

Joachim Ballweg, Inken Keim, Hugo Steger

und Rainer Wimmer

Schriftleitung: Ursula Hoberg

BAND LIX

# SCHRIFTSPRACHLICHKEIT

Herausgegeben  
von Siegfried Grosse

SCHWANN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Schriftsprachlichkeit** / hrsg. von Siegfried  
Grosse. – 1. Aufl. – Düsseldorf : Pädagogischer  
Verlag Schwann, 1983.

(Sprache der Gegenwart ; Bd. 59)

ISBN 3-590-15659-7

NE: Grosse, Siegfried [Hrsg.]; GT

© 1983 Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten · 1. Auflage 1983

Umschlaggestaltung Paul Effert

Herstellung Lengericher Handelsdruckerei, Lengerich (Westf.)

ISBN 3-590-15659-7

# INHALT

Vorwort	7
<b>Ilpo Tapani Piirainen:</b> Variationen der Schreib- schwierigkeiten deutscher Sprache in der historischen Entwicklung	10
<b>Ulrich Knoop:</b> Mündlichkeit – Schriftlichkeit. Vorläufige Überlegungen zu ihrem Status	24
<b>Otto Ludwig:</b> Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens	37
<b>Günther Pflug:</b> Leseverhalten	74
<b>Els Oksaar:</b> Zum Lesen- und Schreibenlernen im Vorschulalter	84
<b>Detlev Acker:</b> Erziehung zum Schreiben im Unterricht	107
<b>Rudolf Hoberg:</b> Die Bewertung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft, insbesondere im Beruf	124
<b>Annelies Buhofer:</b> Das alltägliche Schreiben im Berufs- leben. Eine Analyse am Beispiel eines Industrie- betriebs in der deutschen Schweiz	137
<b>Susanne Ettl:</b> Anleitungen zu schriftlicher Kommuni- kation. Betrachtungen zur Systematik von Privatbriefstellern	179
<b>Volker Langeheine:</b> Textpragmatische Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Briefes	190



## VORWORT

Die Kommission für Fragen der Sprachentwicklung des Instituts für deutsche Sprache hat das übergreifende Thema ihrer Arbeitstagung 1982 'Schriftsprachlichkeit' genannt. Im Mittelpunkt der Referate und Diskussionen standen die schriftlich fixierte Kommunikation und die Fragen nach ihrer Bedeutsamkeit im heutigen gesellschaftlichen Leben. Die Anregung hierfür entsprang Überlegungen, zu denen etwa die beiden einander gegenläufigen Werbeslogans der Bundespost führen können: 'Ruf doch mal an' und 'Schreib mal wieder'. Beide Appelle haben das Ziel, die Einnahmen der Post durch vermehrte Telefongebühren und den Verkauf von Briefmarken zu steigern. Doch den angesprochenen Bürger stellen sie vor die Entscheidung, entweder Gesprochenes oder Geschriebenes mit einem Adressaten zu wechseln. Er hat zwischen den beiden Kommunikationsformen zu wählen, die den Sprachwissenschaftler wegen ihrer Unterschiedlichkeit so interessieren und von denen die gesprochene Sprache während der beiden letzten Jahrzehnte sehr viel stärker die Forschung und Lehre beschäftigt hat als die individuell geschriebene. Für den Rückgang der persönlichen Korrespondenz ist zweifellos der Fernspreverkehr als eine Ursache zu nennen; denn offensichtlich ist der mündliche Meinungs-austausch bequemer. Eine hochentwickelte Briefkultur, wie man sie aus dem 18. und 19. Jahrhundert und noch aus dem Beginn des 20. kennt, dürfte später kaum als Charakteristikum unserer Zeit entdeckt werden. Wie ist es heute überhaupt um die Häufigkeit der Schreib-anlässe und -gepflogenheiten nach der abgeschlossenen Schul- und Berufsausbildung bestellt? Maschinenlesbare Formulare und Testbogen in Prüfungen erfordern als Antwort keinen Schriftsatz mehr, sondern lediglich das Kreuzzeichen des Alphabeten an markierter Stelle. Anruf, Diktiergerät und automatischer Anrufbeantworter mit Aufnahmeband lassen die private und geschäftliche Korrespondenz schrumpfen. Der Computer, aus dessen Speicher Bauelemente abgerufen werden können für die mosaikartige Zusammensetzung eines Geschäftsbriefes, ist an den Platz des Briefstellers getreten, der Anweisungen für bestimmte Schreibhandlungen gibt. Auch in den Schulen scheinen Diskussionen breiteren Raum einzunehmen als Übungen im schriftlichen Verfertigen der Gedanken. Und wie steht es mit der Rezeption der gedruckten Texte? Entspricht die Lesebereitschaft der Publikationsmenge und -breite auf den verschiedensten Gebieten? Wie wirken Textrezeption und Leseverstehen auf die Schreib-kreativität ein?

Die Reihe der Fragen, die sich verlängern ließe, beunruhigte die Kommission und führte zur Tagung mit den folgenden Referaten, die als Publikation über das Mannheimer Colloquium hinaus anregen mögen, auf einem interessanten, nicht leicht erschließbaren Gebiet weiterzuarbeiten. So wäre es erforderlich, eine Theorie des Schreibens zu entwickeln, die zu einem besseren Verständnis von Schriftlichkeit, zu einer Didaktik des Schreibens und auch zur Klassifizierung von Textsorten neue Erkenntnisse beitragen könnte. Auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lesen/Schreiben und Sprechen/Hören sind bisher erst wenig erforscht.

An der Tagung haben teilgenommen:

Die Mitglieder der Kommission für Fragen der Sprachentwicklung des Instituts für deutsche Sprache:

Dr. Karl-Heinz Bausch, Institut für deutsche Sprache,  
Mannheim, stellvertretender Vorsitzender;

Dr. Günther Drosdowski, Dudenredaktion, Mannheim;

Dr. Heinz Fotheringham, Wiesbaden;

Professor Dr. Siegfried Grosse, Ruhr-Universität Bochum, Vorsitzender;

Professor Dr. Hans Reich, Pädagogische Hochschule Landau;

Professor Dr. Gert Rickheit, Universität Bielefeld;

Dr. Günther D. Schmidt, Institut für deutsche Sprache, Mannheim;

Professor Dr. Horst Sitta, Universität Zürich;

Dr. Helmut Walther, Gesellschaft für deutsche Sprache, Wiesbaden.

Die Referenten:

Ministerialrat Dr. Detlev Acker, Kultusministerium Düsseldorf;

Dr. Annelies Buhofer, Universität Zürich;

cand. phil. Susanne Ettl, Universität München;

Professor Dr. Rudolf Hoberg, Technische Hochschule Darmstadt;

Dr. Ulrich Knoop, Universität Marburg;

cand. phil. Volker Langeheine, Technische Universität Braunschweig;

Professor Dr. Otto Ludwig, Universität Hannover;

Professor Dr. Els Oksaar, Universität Hamburg;

Generaldirektor Professor Dr. Günther Pflug, Deutsche Bibliothek  
Frankfurt;

Professor Dr. Ilpo T. Piirainen, Universität Münster;

Gäste:

Gerhard Jakob

Priv. Doz. Dr. Werner Kallmeyer

Ingulf Radke

Direktor Dr. Gerhard Stickel

Dr. Wolfgang Teubert

Klaus Vorderwülbecke

Institut

für deutsche Sprache

Mannheim

Für das mühevollen Schreiben des oft schwierigen Manuskripts  
danke ich Frau Ursula Blum und Frau Ursula Erbe herzlich.

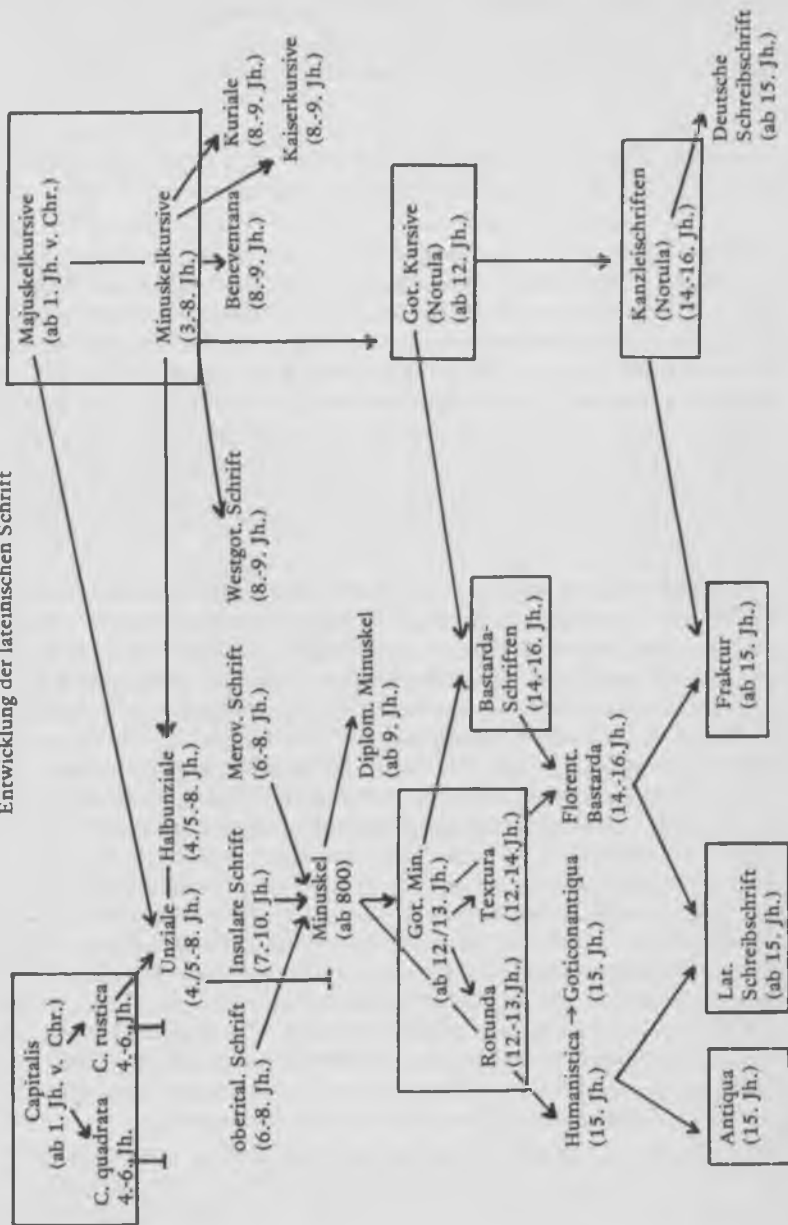
Siegfried Grosse

## Variationen der Schreibschwierigkeiten deutscher Sprache in der historischen Entwicklung

Bei der Beurteilung der Schreibschwierigkeiten in der Entwicklung der deutschen Sprache müssen grundsätzlich zwei Aspekte berücksichtigt werden, die jedoch zusammenhängen. Einerseits handelt es sich um die Entwicklung der Schriftformen und um die Anwendung der Schrift in der Aufzeichnung sprachlicher Äußerungen. Andererseits geht es um das Problem der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, d.h. inwieweit diese beiden Ebenen voneinander abhängen. Die hier angeführten Beispiele stammen aus verschiedenen Epochen des Deutschen; der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Frühneuhochdeutschen, in dem sich allmählich eine vereinheitlichte neuhochdeutsche Schreibform herausbildet.

Im Mittelalter war in weiten Teilen Süd- und Mitteleuropas Latein diejenige Sprache, in der die schriftliche Niederlegung geschah. Bis zum 7. Jahrhundert, als die frühdeutsche Überlieferung einsetzte, hatte die lateinische Schrift bereits eine lange Tradition hinter sich. Während die ältesten Schriftzeugnisse in Anlehnung an die Capitalis der Antike nur Majuskeln anwenden, treten im 6. - 10. Jahrhundert Nationalschriften auf, die unterschiedliche Schriftformen zustandebringen. Neben Unziale und Halbunziale wird in Italien und im Merovingerreich eine stilisierte Form der Kursive (Halbkursive) als Buchschrift herangezogen, deren Formen sich deutlich von denen der Urkundenkursive unterscheiden. Auf der Basis der Halbkursive entstehen im 7. - 8. Jahrhundert unter dem Einfluß der oberitalienischen, insularen (angelsächsischen und irischen) und der merovingischen Schrift in vielen Schreibzentren Minuskelschriften. Die Minuskelschrift wurde von Karl dem Großen und von Alkuin, dem Abt von St. Martin in Tours, besonders gefördert und verbreitete sich über ganz Westeuropa. Im 12. - 14. Jahrhundert entwickelten sich die gotischen Schriften, in denen im damaligen deutschen Sprachraum Rotunda und Textura sowie gotische Kursive (Notula) angewandt wurden. Im 14. - 16. Jahrhundert entwickelten sich aufgrund der gotischen Minuskelschrift und der gotischen Kursive Bastarda-Schriften sowie Kanzleischriften in Notula, die seit dem 15. Jahrhundert die deutsche Schreibschrift bilden. Eine schematische Darstellung der Entwicklung der lateinischen Schrift findet sich auf der nächsten Seite.

Entwicklung der lateinischen Schrift



Die Vervielfältigung der Literatur und die Herstellung der Handschriften geschah bis zum 12. Jahrhundert in sog. Skriptorien, die Klöstern angehörten. Wenn ein Kloster eine eigene Bibliothek aufbaute oder für auswärtige Empfänger Bücher schrieb, konnte die Gemeinschaft der Schreibermönche oder gelegentlich auch die schreibender Nonnen über viele Jahre bestehen und den Schriftstil der Schreibschule tragen. Ein Generationswechsel fand statt, hinterließ jedoch kaum Spuren im Schriftbild.

Im späten Mittelalter nimmt der Gebrauch der Schrift zu, und neue Berufsgruppen beherrschen die Schreibkunst. Es sind nicht nur Mönche und Nonnen, sondern auch Mitglieder neuer geistlicher Gemeinschaften, die sich speziell dem Bücherschreiben widmen, Weltgeistliche, Notare, Berufsschreiber aus dem geistlichen und weltlichen Stand, Lehrer, Studenten und Schüler – sie alle beteiligen sich an der Herstellung der Handschriften. Im 15. Jahrhundert, nach der Erfindung des Buchdrucks, treten an die Stelle der Schreiber zu einem großen Teil der Autor, der Korrektor und der Drucker; der handschriftliche Bereich vor allem im Kanzleiwesen wird aber auch ausgeweitet, und der Kreis der Schreibkundigen nimmt ständig zu.<sup>1</sup>

Die althochdeutsche, oder wie sie allgemeiner bezeichnet werden kann, die frühhochdeutsche Sprache, beruhte auf der Grundlage von Stammes Sprachen; die Grenzen der einzelnen Sprachlandschaften deckten sich jedoch nicht mit den alten Stammesgrenzen – eine Kommunikation in gesprochener Sprache gab es sicherlich bereits vor dem 7. Jahrhundert, als die schriftliche Überlieferung einsetzte. Es stellt jedoch eine erstaunliche Leistung der Schreiber seit dem 7. Jahrhundert dar, daß sie die althochdeutsche Sprache mit dem lateinischen Alphabet wiederzugeben vermochten. Die Schreiber gingen zwar nicht mit der Genauigkeit eines modernen Dialektforschers mit dem Alphabet um, sondern bemühten sich darum, die charakteristischen Züge der Lautebene in der Schrift zu reflektieren. Es stellt sich außerdem die Frage "ob die Grundlage der Schreibung noch das Lateinische oder schon das Romanische gewesen ist: westfränkisches (merovingisches), langobardisches Latein oder Deutsch, westliches und südliches Romanisch oder alle diese".<sup>2</sup> Es steht auf jeden Fall fest, daß die angelsächsische Schreibtradition im Ostfränkischen Spuren hinterlassen hat: in den Schreibungen ⟨z⟩ und ⟨zz⟩ (*baz, lāzzan*) treten Zeichen für die Spirans und in Schreibungen ⟨zz⟩ (*sizzan*) für Affrikata zutage, die das Latein nicht hatte.<sup>3</sup>

Die langen Vokale werden in den meisten Handschriften nicht gekennzeichnet. Obwohl es z.B. in der Benediktinerregel Doppelschreibungen (*leeren, ketaan, sunnuun*) gibt, ist bereits seit dem Althochdeutschen

die Wiedergabe der langen Vokale durch ein einfaches Zeichen die Regel. St. Sonderegger betont jedoch, daß es schon im Althochdeutschen systematisch geregelte Schreibsysteme gab, vor allem in der Isidor-Übersetzung nach 800, bei Otfried von Weißenburg um 860-870, bei Notker von St. Gallen um 1000 und bei Williram von Ebersberg um 1060.<sup>4</sup> Fr. Kauffmann weist lange vor der Konstituierung der graphemischen Forschung nach, daß die Wandlungen der althochdeutschen Orthographie nicht immer auf lautliche Änderungen zurückzuführen sind.<sup>5</sup> Es gab offensichtlich bereits im Althochdeutschen eine Erscheinung, die von Th. Frings und L.E. Schmitt als Schreibzwang bezeichnet wird.<sup>6</sup> Dies führte auch dazu, daß die sich allmählich abzeichnenden lautlichen Änderungen nur zögernd und u.U. erst Jahrhunderte später in der Schrift wiedergegeben wurden. Andererseits existieren Handschriften, deren Schreiber sich um die Wiedergabe der gesprochenen Sprache bemüht haben. Ein Beispiel möge dies verdeutlichen.

Im allgemeinen gilt die Reduktion der vollen Vokale in unbetonten Silben als differenzierendes lautliches Merkmal des Mittelhochdeutschen gegenüber dem Althochdeutschen. Dies gilt auch in den althochdeutschen kirchlichen Handschriften der Klosterschulen, die offensichtlich an eine Schreibnorm gebunden waren und die Zeichen für die vollen Vokale benutzten. Es gibt jedoch zwei althochdeutsche Texte, die umgangssprachliche Redewendungen enthalten und deshalb die faktisch gesprochene Sprache in der Schrift wiedergeben. Das eine, in den Kasseler Glossen enthaltene Gesprächsbuch aus dem Bairischen des 9. Jahrhunderts, behält die festen orthographischen Konventionen bei, das andere, die "Pariser Gespräche" aus dem Mittelfränkischen des 10. Jahrhunderts, weist Züge auf, nach denen der Schreiber versucht hat, das Gehörte ohne Gebundenheit an eine Schreibtradition aufzuzeichnen. Die Assimilationserscheinungen zwischen Wortauslaut und dem folgenden Anlaut wie

*gimer für gib mir; semergot für sam mir got; su ille für so willu* sind kaum anders zu erklären. Die Belege weisen auf phonetische Erleichterungen des tatsächlich gesprochenen Althochdeutschen hin, die aus den orthographisch vereinheitlichten Handschriften der traditionsgebundenen Schreiber nicht ersichtlich werden. Das ist der Fall auch in den folgenden Belegen aus derselben Glosse:

*guane für (h)wannen; ubele für ubilo; sclaphen für slāfan.*

Die Abschwächung der vollen Endsilbenvokale, die auch in anderen Texten des 10. Jahrhunderts stärker zu bemerken ist, wird hier bereits im absoluten und gedeckten Auslaut und in unbetonten Zwischensilben durchgeführt. Der Abstand zur traditionell-konservierenden Schreibweise ist offensichtlich.<sup>7</sup>

In der Überlieferung des Mittelhochdeutschen spielen die literarischen Handschriften eine große Rolle. Sie reflektieren die wesentlichen Änderungen zwischen dem Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen, vor allem die Schwächung der vollen Nebensilbenvokale zu einem ⟨e⟩. Andererseits wird unsere Vorstellung vom geschriebenen Mittelhochdeutschen durch die Editionen geprägt, die nach dem Vorbild K. Lachmanns ein Normalmittelhochdeutsch rekonstruieren. So wird in den Editionen zwischen kurzen und langen Vokalen unterschieden, obwohl die Handschriften dies in der Regel nicht kennzeichnen. Bei der Edition eines mittelhochdeutschen Textes handelt es sich oftmals um eine Rekonstruktion. Wie unterschiedlich und weit entfernt vom Original solche Texte sein können, mag ein Beispiel verdeutlichen.

Die "Kudrun" wird als das kleinere und jüngere der beiden wichtigen mittelhochdeutschen Heldenepen zu den bemerkenswerten Denkmälern der mittelhochdeutschen Literatur gerechnet. Der sich über drei Generationen erstreckende Sagenstoff (die Sage von Hagen und seiner Gemahlin Hilde; von deren Tochter Hilde, die die Frau Hetels wird; von Kudrun, der Tochter Hetels und Hildes) bietet einen Motivreichtum, der vielfach an die Seite des Nibelungenepos gestellt wird. Der Sagenstoff ist über Generationen mündlich überliefert worden, aber nur in einer einzigen Handschrift im sog. Ambraser Heldenbuch aus dem 16. Jahrhundert erhalten. Wie R. Wisniewski in ihrer Kudrun-Monographie anführt, sei das erste Anliegen der Forschung, "das Gedicht in die mittelhochdeutsche Sprachform seiner Entstehungszeit und seines Entstehungsraumes zurückzuübersetzen, also in das Mittelhochdeutsche des 13. Jahrhunderts, und zwar in seiner bairisch-österreichischen Ausformung".<sup>8</sup> Daß jedoch ein solches Unternehmen trotz sagengeschichtlicher, quellenkritischer sowie literatur- und religionshistorischer Untersuchungen kaum ein objektives Bild von der tatsächlichen Überlieferung vermitteln kann, zeigen die großen Unterschiede zwischen der einzigen erhaltenen Niederschrift und den vorhandenen Editionen. Ein Textbeispiel aus der 17. *Äventiure* (854, 1-4) besitzt nach der Handschrift die folgende Form:

*Schiere sahen sy vliessen. drey kyēle gūt. (2) vnd newe kyelen reiche.  
die trügen auf der flūt. (3) manigen der das creūtze trüge selten.  
(4) durch die gotes ere. an seinen claiden. des muesten entgelten  
die Heldn̄ aus Ormanie sere.*

Davon haben (3) und (4) in der Rekonstruktion folgende Varianten:

*manegen, der daz kriuze truoc durch die gotes ere: des muosten engelten die  
helde üz Ormanie sere* (A.J. Vollmer, Leipzig 1845)

*mangen derz kriuze selten truoc durch die gotes êre: des muosten sît engelten die helden ûz Normanîe sêre* (L. Ettmüller, Leipzig 1847)

*manegen der daz kriuze durch gotes êre selten truoc an sînen kleiden, des muosen die ûz Ormanîe engelten* (K. Bartsch, Leipzig 1865-1885; B. Symons, Halle 1883-1914; B. Symons-B. Boesch, Tübingen 1954-1964)

*manegen, der selten truoc durch die gotes êre daz kriuze: des engelten muosen die ûz Ormanîe sêre* (E. Martin, Halle 1872-1902)

*manegen, der daz kriuze truoc durch die gotes êre selten an sînen kleiden, des muosten di belede sît engelten sêre* (P. Piper, Stuttgart 1895)

*manegen der daz kriuze truoc selten durch gotes êre, des muosten entgelten die helde ûz Ormanîe sêre* (K. Heinzel, Leipzig 1890)

*manegen der daz kriuze truoc durch die gotes êre an sînen kleiden selten: des engulten die ûz Ormanîe sêre* (M. Rieger, ZfdA 1909)

*mangen der daz kriuze durch gotes êre selten truoc an sînen kleidern: des muosten die ûz Ormanî engelten* (E. Sievers, Leipzig 1947)

Angesichts derartig abweichender Interpretationen wäre zu erwarten, daß die Forschung auf die originalgetreue Handschriftenwiedergabe F. Bäumls zurückgreifen werde.<sup>9</sup>

Bereits im 10. Jahrhundert, in der althochdeutschen Periode, lassen sich in Namenbelegen aus dem bairisch-österreichischen Raum Anzeichen dafür finden, daß die langen Vokale /ī/, /ū/ und /ü/ unter bestimmten Voraussetzungen diphthongiert wurden. Es dauerte jedoch bis ins 14. Jahrhundert ehe sich diese Erscheinung über den größten Teil des deutschen Sprachgebietes verbreitet hatte. Gleichzeitig mit der Diphthongierung treten andere Erscheinungen, vor allem die Monophthongierung der mittelhochdeutschen Diphthonge /ie/, /uo/ und /üe/ sowie einige qualitative Änderungen der Phoneme auf. Diese Erscheinungen haben zur Konstituierung der frühneuhochdeutschen Periode in der deutschen Sprachgeschichte geführt.

Die frühneuhochdeutsche Sprache weist jedoch so vielfältige Erscheinungsformen auf, daß es berechtigt ist, von einem Diasystem des Frühneuhochdeutschen zu sprechen. Einerseits stehen die theoretischen und sprachpraktischen Bemühungen um eine überregional vereinheitlichte Form des Deutschen im Vordergrund, die den wachsenden Kommunikationsbedürfnissen auf der schriftlichen Ebene gerecht werden sollte und zu einem großen Teil bereits im 16. Jahrhundert verwirklicht wurde. Andererseits stehen die unterschiedlichen Varianten des Frühneuhochdeutschen zur Diskussion, die auf die zeitliche Entwicklung der Sprache (Historiolekte), auf die sprachgeographische Gliederung des Deutschen (Schriftdialekte) sowie auf das Vorkommen der Sprache in verschiedenen Textsorten und auf die Verwendung der Sprache in verschiedenen

Situationen und durch unterschiedliche Gruppen von Sprechern und Schreibern (Soziolekte) zurückzuführen sind.<sup>10</sup>

Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird bei dieser Entwicklung von verschiedenen Faktoren beeinflusst; wie sich die Herausbildung der Schriftregeln im einzelnen vollzogen hat, wird in der Untersuchung der Schreiberschulen und ihrer Tradition nur am Rande berücksichtigt. In der Entwicklung des Frühneuhochdeutschen ist somit ebenfalls ein Schriftzwang zu beobachten. Sprechen und Schreiben bedeuten mehr als Laute und das Umsetzen von Lauten in Zeichen; Laute variieren um einen konstanten Kern, der wiederum durch die Zeichen symbolisiert wird. Mit der Ausdehnung des Schreibens und mit der Verschriftlichung des Lebens entsteht eine Tendenz zur Vereinheitlichung; das schriftlich Fixierte wird zu einem Zwang für gleichzeitige und zukünftige Schreiber.<sup>11</sup> Die Erforschung der geschriebenen Sprache als linguistisches Teilgebiet, das in den dreißiger Jahren gleichzeitig in der Prager Schule (Artymovyc̣, Vachek) und bei finnischen Sprachwissenschaftlern (Penttilä) begann, zeigt in der neuesten Zeit, daß die Entwicklung der geschriebenen Sprache eigenständig und ohne einen direkten Bezug zur lautlichen Entwicklung verläuft.<sup>12</sup> Insofern handelt es sich in den Tendenzen zur Vereinheitlichung im Frühneuhochdeutschen um Erscheinungen, die sich außer in der Lexik und Syntax vor allem in der Graphemik bemerkbar machen.

Neben der als Schriftzwang bezeichneten Erscheinung und den damit verbundenen Ausgleichstendenzen trägt die räumliche Gliederung des deutschen Sprachraumes dazu bei, daß die deutschen Sprachlandschaften ihre Ausformung im ausgehenden Mittelalter erfahren. Der alte fundamentale Gegensatz zwischen Hochdeutsch (Binnendeutsch) und Niederdeutsch (Küstendeutsch) bleibt bestehen; mit den Siedlungsbewegungen seit dem 10., vor allem jedoch seit dem 12. - 13. Jahrhundert, entstehen auf altem slawischen Boden im Osten neue deutsche Sprachlandschaften: in Mecklenburg, Pommern, Brandenburg das Ostniederdeutsche und in Thüringen, Sachsen, Schlesien das Ostmitteldeutsche. Da die Siedler z.T. aus dem westmitteldeutschen, z.T. aus dem oberdeutschen Raum kamen, war in dem neuentstandenen deutschen Sprachgebiet eine Voraussetzung für Ausgleichstendenzen gegeben: obwohl die Siedler ihre Heimatmundart mitbrachten, konnten sie diese in der neuen Umgebung nicht beibehalten — es kam zu Mischungen von Erscheinungen unterschiedlicher Provenienz.

Aus dem 13. Jahrhundert finden sich ca. 2.500 deutsche Urkunden, von denen ca. 2.200 aus Straßburg, Basel und Zürich, die übrigen 300 aus dem niederdeutschen Raum stammen. Im 14. Jahrhundert nimmt der

Gebrauch des Deutschen gegenüber dem Lateinischen als Geschäftssprache zu, zumal die Städte bereits eigene Kanzleien besitzen. In den wirtschaftlichen und geistigen Zentren des "Altlandes", in Köln, Nürnberg, Augsburg und Straßburg, halten die Kanzleien an ihren regionalen Besonderheiten fest, während sich in Norddeutschland und in den neugewonnenen Ostgebieten eine niederdeutsche Schriftsprache entwickelt. Diese wird jedoch u.a. in den Urkunden aus Halle, Mansfeld, Eisleben, Merseburg und Dessau im 14. - 15. Jahrhundert, etwas später auch aus Wittenberg, durch eine hochdeutsche Schreibform verdrängt. Obwohl es noch keine orthographische Norm gibt, weisen Urkunden aus Erfurt, Mühlhausen, Jena, Leipzig und Meißen im 14. Jahrhundert eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Varianten sind jedoch zahlreich; auch in kurzen Texten wechseln untereinander die Schreibformen *tun, tūn, tuen* für "tun", *brife, brieffe, brieve* für "Brief", *burgere, borgere* für "Bürger", *met, mit* für "mit". Fast alle Urkunden der genannten Städte vermeiden unverschobenes /t/; nur vereinzelt begegnet *dit* für "dies".<sup>13</sup>

In der Entwicklung des Deutschen haben sich die dialektalen Großgebiete bereits im Frühneuhochdeutschen herausgebildet. Während im Wortschatz des Frühneuhochdeutschen anhand der Wortgeographie geklärt werden kann, welche lexikalischen Formen miteinander und in verschiedenen Teilen des deutschen Sprachgebietes konkurrieren und welche davon dann in die neuhochdeutsche Standardsprache eingedrungen sind, läßt sich in der Graphemik eine in verschiedenen Teilen des Sprachgebietes auftretende Tendenz zum Ausgleich der ursprünglich unterschiedlichen graphemischen Formen feststellen. Da diese Entwicklung zu einem vereinheitlichten Neuhochdeutsch hin sich über Jahrhunderte und über die verschiedenen Sprachlandschaften erstreckt, ist es für das Gesamtbild der Ausgleicherscheinungen von Wichtigkeit, die charakteristischen graphemischen Formen in den einzelnen Sprachlandschaften zu beschreiben.

In der Graphemik des Frühneuhochdeutschen kann eine Einteilung des hochdeutschen Sprachraumes in vier Großgebiete vorgenommen werden. Demnach wird zwischen Ostoberdeutsch (Südbairisch, Mittelbairisch, Nordbairisch, Ostfränkisch), Westoberdeutsch (Südfränkisch, Schwäbisch, Niederalemannisch, Hochalemannisch), Ostmitteldeutsch (Thüringisch, Obersächsisch) und Westmitteldeutsch (Hessisch, Rheinfränkisch, Moselfränkisch, Ripuarisch) unterschieden; für die kartographische Darstellung wird auf die Mundartkarten des Neuhochdeutschen hingewiesen.<sup>14</sup> Eine Fünfferteilung, in der vom Ostoberdeutschen noch Nordoberdeutsch getrennt wird, ist für das Frühneuhochdeutsche nicht

eindeutig durchführbar, da das Nordbairische und Ostfränkische anhand zahlreicher Untersuchungen parallele Erscheinungen aufweisen.

Über die Entstehung der frühneuhochdeutschen Schriftlichkeit herrschen seit gut 100 Jahren unterschiedliche Ansichten, die jeweils einer bestimmten Sprachlandschaft große Bedeutung zuschreiben. Nach den Untersuchungen von W. Besch, Hans Moser sowie mehreren Autoren aus dem ostmitteldeutschen Raum scheint festzustehen, daß die ostoberdeutsche und die ostmitteldeutsche Sprachlandschaft bereits im 16. Jahrhundert eine relativ einheitliche Schriftsprache aufweisen; da kommt Zentren wie Wien, Nürnberg, Erfurt, Dresden und Wittenberg eine besondere Rolle zu.<sup>15</sup> In der älteren Forschung wurde betont, daß die frühneuhochdeutsche Schriftlichkeit im Prag des 14. Jahrhunderts eine besonders deutliche Tendenz zur Vereinheitlichung zeigte. Die Thesen über den Anteil Prags, die auf Widerspruch gestoßen sind, seien hier kurz wiedergegeben, um zu zeigen, welche Faktoren in der Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache mitwirken.

Eine Sonderstellung im 14. Jahrhundert nimmt die Sprache der Kanzlei Karls IV. (1346-1378) in Prag ein. Von den 138 Schreibern der kaiserlichen Kanzlei stammten 51 aus Böhmen, Mähren, Schlesien und Polen, 18 aus Worms, Mainz, Trier und Köln, 15 aus Bamberg, Würzburg und Nürnberg sowie 9 aus Magdeburg. Somit waren verschiedene Sprachlandschaften zahlenmäßig unterschiedlich vertreten; es läßt sich nicht nachweisen, in welchem Verhältnis einzelne Urkunden von einem bestimmten Schreiber stammten. Im allgemeinen verzeichnen die Urkunden die neuen Diphthonge mit ⟨ei⟩ bzw. ⟨ey⟩, ⟨au⟩ bzw. ⟨aw⟩ und ⟨eu⟩ bzw. ⟨ew⟩ in *reich*, *haus*, *lewte*. Die Monophthongierung des mhd. /uo/ ist in der Schreibung ⟨u⟩ durchgeführt worden, z.B. *gut*. Die Schreibung ⟨ie⟩ ist in *lieben*, *sie* beibehalten worden, denen auch monophthongierte Formen mit ⟨i⟩ in *liber*, *brife* zur Seite stehen. Schwankungen treten häufig auf; in einzelnen Urkunden sind sogar nicht-diphthongierte Formen zu finden. Parallelförmige Formen wie *beilig*, *belig* sowie unverschobenes ⟨pp⟩ in *kloppen* weisen darauf hin, daß der Schreibusus noch nicht konsequent war. Das gleichzeitige Auftreten der Diphthongierung als bairisch-österreichischer Erscheinung und der Monophthongierung als mitteldeutscher Erscheinung hat in der Forschung mehrere Jahrzehnte lang dazu geführt, daß der Ursprungsort der vereinheitlichten neuhochdeutschen Schriftsprache in Prag angesetzt wurde.<sup>16</sup> Obwohl die unterschiedlichen Ansichten über die Rolle der Prager Kanzleisprache in den Ausgleichstendenzen Anlaß zur Kritik gegeben haben, sind die Ausführungen über die Prager Kanzleisprache von so fundamentaler Bedeutung für die deutsche Sprachgeschichte, daß die Ergebnisse verschiedener Autoren hier zu-

sammengefaßt dargestellt und in den Gesamtkomplex der frühneuhochdeutschen Vereinheitlichungstendenzen eingeordnet werden sollen.

A. Socin vertritt in seiner Untersuchung aus dem Jahre 1888 die These, daß zur Zeit Karls IV. die Schreiber in den Kanzleien in ihrer Mundart schrieben. Er stellt damit die Herkunft der Schreiber in den Vordergrund und hält dies für entscheidend für die angefertigten Urkunden. Er schließt aber nicht aus, daß es zu einer gegenseitigen Beeinflussung im Schreibstil verschiedener Schreiber gekommen sei. Für die Kanzlei Karls IV. nimmt Socin an, daß sich die in Böhmen vorherrschenden obersächsischen und bairisch-österreichischen Mundarten überlagerten und daß es im 13. Jahrhundert zu einer Vermischung kam; u.U. trafen sich beide Richtungen, wobei sich die österreichische Mundart letztlich durchsetzte. Die aus der Kanzlei Karls IV. überlieferten Urkunden seien direkte Vorläufer der neuhochdeutschen Sprache, wesentlich stärker neuhochdeutsch abgefaßt als etwa Urkunden aus den rheinischen Gebieten. Die böhmische Kanzleisprache hat die neuhochdeutschen Diphthonge durchgeführt; der Grundton des Vokalismus im Neuhochdeutschen sei eher bairisch-österreichisch als mitteldeutsch.<sup>17</sup>

Nach V. Moser kam es nicht durch die mittelhochdeutschen Schreiber mit ihrer Literatursprache zur Herausbildung der Schriftsprache; vielmehr lägen die Wurzeln der Schriftsprache in den Kanzleien der Fürsten und der Städte, wo in immer stärkerem Maße Urkunden in deutscher Sprache abgefaßt wurden. Noch unter Ludwig dem Bayern (1314-1347) war es üblich, daß sich die Schreiber ihrer eigenen Mundart bedienten; mit Karl IV. trat eine Wende ein. Moser ist der Ansicht, daß dies mit dem Einfluß der Renaissance in Italien zusammenhängt, wo Dante eine schriftsprachliche Bewegung ausgelöst habe; unter deren Einfluß habe sich in der Prager Kanzlei eine konventionelle Schreibweise herausgebildet, die sich im Laufe der Zeit zu einer schönen Gleichmäßigkeit entwickelte. Die Ansichten Mosers sind hypothetisch; es ist nicht hinreichend erklärbar, weshalb die Renaissance gerade in der Prager Kanzlei zu den Ansätzen einer frühneuhochdeutschen Schriftsprache geführt habe.<sup>18</sup>

A. Bernt geht von einer Unterscheidung zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache aus. In der Untersuchung des Deutschen zur Zeit Karls IV. gelangt Bernt zu der Überzeugung, daß dort bereits erste feste Regeln für die Rechtschreibung und für die regelmäßige Erhaltung der Endsilben existiert haben. Bernt hält aufgrund der Orthographie die Ähnlichkeit der Prager Kanzleisprache mit dem Neuhochdeutschen für erwiesen. Er nimmt Stellung zu den Ergebnissen anderer Forscher,

darunter zu denen K. Burdachs. Burdach geht davon aus, daß die Entstehung des Neuhochdeutschen ein kulturgeschichtliches Phänomen sei, das nur durch die Renaissancebewegung erklärt werden könne. Weiterhin kommt es zu einer Auseinandersetzung mit den Ausführungen K. v. Bahders. Bahder erkennt zwar die Ähnlichkeiten zwischen den frühneuhochdeutschen Texten in Prag und späteren neuhochdeutschen, hält aber diese Gemeinsamkeiten für zufällig und nicht für eine der Grundlagen des Neuhochdeutschen. Nach Bahders Auffassung fehlt die Fortsetzung der sprachlichen Merkmale der böhmischen Kanzlei in der späteren Kanzlei Friedrichs III. (1440-1493). Nach Bernt ist aber der Nachweis eines böhmischen Einflusses auf die Kanzlei Friedrichs III. überflüssig, da in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts die in Prag anzutreffenden Einflüsse sich im gesamten mitteldeutschen Osten vollzogen hätten. Bernt geht im weiteren davon aus, daß in Kanzleien der Fürsten und der Städte im Urkundenverkehr die literarischen Handschriften zum Vorbild für die Schriftsprache gewählt wurden; oberstes Gesetz für alle Kanzleisprachen sei die Entfernung von der Mundart und das Festhalten am überkommenen und erprobten Sprachgebrauch, der dann immer mehr erstarrte und an Bedeutung gewann. Zusammenfassend stellt Bernt fest, daß sich in Prag bereits weitgehend die neuhochdeutsche Rechtschreibung durchsetzte und hier der Boden für die spätere Entwicklung des Neuhochdeutschen bereitet wurde. Durch diese Betonung der geschriebenen Sprache hat schon Bernt eine graphemische Entwicklung festgestellt, die sich weitgehend unabhängig von der gesprochenen Sprache vollzogen hat.<sup>19</sup>

Mit einem gänzlich anderen Ansatz geht L.E. Schmitt an die Untersuchung der Urkundensprache zur Zeit Karls IV. in Prag heran. Er beschränkt sich nicht allein auf die Analyse der Urkunden aus Prag, sondern berücksichtigt auch die sprachlichen Entwicklungen in den Kanzleien der Wettiner und der Stadt Nürnberg. Nürnberg und die Kanzleien der Wettiner sind die nächsten Nachbarn Prags; in der Prager Kanzlei wurden kaiserliche, in den Kanzleien der Wettiner fürstliche und in Nürnberg städtische Urkunden erstellt, so daß sich ein Vergleich auf mehreren Ebenen anbietet. Die richtige Kanzleizugehörigkeit der Urkunden mußte für Schmitt jeweils sichergestellt werden. Er geht in seinen Untersuchungen von zwei Fragebereichen aus. Erstens fragt er nach dem Ursprung der neuhochdeutschen Sprache, denn vom Beginn der Sprache an lasse sich die Entwicklung am besten weiterverfolgen. Bei der Suche nach dem Ursprung müsse die gesamte politisch-kulturelle Entwicklung betrachtet werden. Zweitens fragt er, was unter Schriftsprache zu verstehen sei. Er definiert Schriftsprache aus sprachgeschicht-

licher Sicht als ein Schriftzeichensystem zur Objektivierung von Sprachzeichen. Sobald eine Schriftsprache existiert, gebe es auch Regeln, die mit ihrer Verfestigung zu Normen werden und die das theoretische Sprachbewußtsein formen. Hier sind somit wieder Hinweise darauf zu finden, daß die Ausgleichstendenzen vom Schriftsystem selbst her gesteuert werden.

Für Schmitt spielt die Herkunft der Schreiber eine wesentliche Rolle für die Ausformung der Schreibform; auf diesen Spuren ließen sich die einzelnen Erscheinungen und ihr Vorkommen in verschiedenen Teilen des Sprachgebietes am besten erklären. Er wendet sich gegen Ansichten, daß alle Kanzleien insgesamt an der Entwicklung des Neuhochdeutschen teilgehabt hätten. Als wesentliche Sprachlandschaften nennt er die Kanzleien am Mittelrhein mit Mainz und Trier bis ins Oberdeutsche und ins Ostmitteleutsche mit Meißen und auch mit Prag; hier seien die Hauptträger des schriftsprachlichen Werdens angesiedelt; auffallend hoch ist für Schmitt der Anteil des fränkischen Sprachgutes in den Vereinheitlichungstendenzen. Unter dem Einfluß des Oberdeutschen auf das Mitteleutsche sei es zu Ausgleicherscheinungen gekommen, die zuerst in den südlichen Teilen des deutschen Sprachraumes sichtbar geworden seien. In Böhmen lassen sich Hinweise darauf finden, daß dort am frühesten die mitteldeutsche Monophthongierung und die bairisch-österreichische Diphthongierung so auftraten, wie es für die neuhochdeutsche Schriftsprache kennzeichnend ist. Im nördlichen Teil kam es dann zur verstärkten Ausbildung der Schriftsprache, vor allem in Thüringen und in Meißen, denn hier dauerten die sprachlichen Änderungen der gesprochenen Sprache länger an als im südlichen Teil, in Prag.<sup>20</sup>

Obwohl Schmitt auch auf die Uneinheitlichkeiten des Schreibgebrauchs hinweist, die auf die unterschiedliche Herkunft der Schreiber zurückzuführen ist, wird der Ausgleich im Kanzleiusus verschiedener Schreiber so offensichtlich, daß noch in der heutigen Forschungslage von einer Vereinheitlichungstendenz im Prager Deutsch des 14. Jahrhunderts gesprochen werden kann. Der Verfasser dieses Beitrags ist sogar der Ansicht, daß durch die Untersuchung weiterer Urkunden aus Prag durch E. Skála für das 16. Jahrhundert und J. Povejšil für das 17. - 18. Jahrhundert die ausgleichende Tendenz noch hervorzuheben ist und die Rolle der Prager Schriftsprache in den Gesamtkomplex der Vereinheitlichungstendenzen im Frühneuhochdeutschen einzubeziehen ist.<sup>21</sup>

Diese Ausführungen gingen davon aus, daß die geschriebene Sprache in der Entwicklung des Deutschen eine relative Autonomie aufweist und nur annähernd die Phonemwerte der gesprochenen Sprache widerspiegelt.

Da in der Erforschung der älteren Sprachstufen nur das Geschriebene vorliegt, ist die primäre Rolle der graphemischen Struktur eines Textes oder einer Sprachstufe in den Vordergrund zu stellen und die Redekonstruktion der phonemischen Struktur auf der Grundlage der geschriebenen und gedruckten Texte durchzuführen. In der Untersuchung der geschriebenen Sprache sind aber auch die zahlreichen nicht-linguistischen Faktoren zu berücksichtigen, wie anhand des Beispiels über die Prager deutsche Kanzleisprache angeführt wurde. Erst wenn ähnliche Untersuchungen über andere wichtige Schreib- und Druckorte durchgeführt worden sind, wird es möglich sein, ein Gesamtbild von der Entwicklung der Schriftlichkeit in der Geschichte der deutschen Sprache zu entwerfen.

### Anmerkungen

- 1 Über die Entwicklung der Schrift vgl. Bischoff, Bernhard: Paläographie des römischen Altertums und des abendländischen Mittelalters. Berlin 1979, 107-298 und die dort angeführte Literatur. Am Ende dieses Beitrags wird die Entwicklung der lateinischen Schrift graphisch dargestellt.
- 2 Braune, Wilhelm/Eggers, Hans: Althochdeutsche Grammatik. 13. Auflage. Tübingen 1975, 12.
- 3 Ebd., 12.
- 4 Sonderegger, Stefan: Althochdeutsch, in: Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2. Auflage. Tübingen 1980, 569-576, speziell 571.
- 5 Braune, Wilhelm/Eggers, Hans [Anm. 2], 13.
- 6 Frings, Theodor/Schmitt, Ludwig Erich: Der Weg zur deutschen Hochsprache, in: Jahrbuch der deutschen Sprache, 2, 1944, 67-121, 69.
- 7 Steinmeyer, Elias/Sievers, Eduard: Die althochdeutschen Glossen I-V. Berlin 1879-1922, Band 5, 517-519.
- 8 Wisniewski, Roswitha: Kudrun. Stuttgart 1963, 3.
- 9 Bäuml, Franz H.: Kudrun. Die Handschrift. Berlin 1969. Vgl. die Rezension dieser Ausgabe von Piirainen, Ilpo Tapani in: Neuphilologische Mitteilungen 71, 1970, 709-713.
- 10 Besch, Werner: Frühneuhochdeutsch, in: Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2. Auflage. Tübingen 1980, 588-597.
- 11 Frings, Theodor/Schmitt, Ludwig Erich [Anm. 6], 69-77.
- 12 Artymovyc, Agenor: Fremdwort und Schrift, in: Charisteria Guilelmo Mathesio, Prag 1932, 114-117; Vachek, Josef: Zum Problem der geschriebenen Sprache, in: Travaux du Cercle linguistique de Prague 8, 1939, 94-104; Penttilä, Aarni: Grafeema- ja foneemasuomen suhteesta (Über das Verhältnis des Graphem- und des Phonemfinnischen), in: Virittäjä 36, 1932, 16-26.

- 13 Guchmann, Mirra M.: Der Weg zur deutschen Nationalsprache. Berlin 1964-1969, Band 1, 130-134.
- 14 Goossens, Jan: Areallinguistik, in: Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2. Auflage. Tübingen 1980, 445-453, speziell die Karte auf S. 446.
- 15 Für die Literaturhinweise vgl. Piirainen, Ilpo Tapani: Frühneuhochdeutsche Bibliographie. Literatur zur Sprache des 14.-17. Jahrhunderts. Tübingen 1980, 71.
- 16 Schmitt, Ludwig Erich: Die deutsche Urkundensprache in der Kanzlei Kaiser Karls IV. (1346-1378). Halle 1936, 14-26.
- 17 Socin, A.: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache. Heilbronn 1888, 150-158.
- 18 Moser, Virigil: Historisch-grammatische Einführung in die frühneuhochdeutschen Schriftdialekte. Darmstadt 1971 (= Nachdruck der Ausgabe Halle 1909), 12-14.
- 19 Bernt, Alois: Die Entstehung unserer Schriftsprache. Berlin 1934, 17-26 und 103-104.
- 20 Schmitt, Ludwig Erich [Anm. 16], 14-102.
- 21 Skála, Emil: Zum Prager Deutsch des 16. Jahrhunderts, in: Festschrift für Hans Eggers zum 65. Geburtstag. Tübingen 1972, 283-305.  
Povejšil, Jaromfr: Das Prager Deutsch des 17. und 18. Jahrhunderts. Prag – Hamburg 1980, 21-102.

## Mündlichkeit – Schriftlichkeit

### Vorläufige Überlegungen zu ihrem Status\*

#### I.

Die gar nicht zahlreichen Versuche, Mündlichkeit und Schriftlichkeit sprachwissenschaftlich zu bestimmen, stehen unter dem Eindruck, geschriebene und gesprochene Sprache seien so unterschiedlich, daß sie in mindestens zwei Grammatiken abgebildet werden müßten. Josef Vachek aus der Prager Schule hat diese Ansicht wohl als erster ausgesprochen, nämlich 1939, Konsequenzen daraus finden sich in mehreren Projekten zur "Gesprochenen Sprache", aber auch in mehr theoretischen Überlegungen, wie z.B. dem Beitrag von Barbara Sandig (1976).

Nun hat Herr Grosse – listig oder unabsichtlich – im Vortragsprogramm einen Bindestrich zwischen die Wörter *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* in meinem Vortragsthema gesetzt und damit meine Absicht sichtbar werden lassen, zwar die Unterschiede zu nennen, schließlich aber die gemeinsame Grundlage beider Erscheinungen der Sprache zu erweisen.

Selbstverständlich sind die Unterschiede bzw. Abweichungen zur kodifizierten Grammatik im spontanen Sprechen auffällig und ihre Markierung als "Fehler" nur in bestimmten Fällen sinnvoll – worauf heutzutage in der Wissenschaft nun vermehrt hingewiesen wird, unter Berufung auf die Eigengesetzlichkeit der gesprochenen Sprache. Dennoch verrät die Absicht, dieser spontanen Sprechsprache mit einer Grammatik zu ihrer Rechtfertigung – vielleicht sogar zu ihrem richtigen (!) Gebrauch – zu verhelfen, daß mit der ausschließlichen Einordnung der Sprache unter die Werkzeuge oder Instrumente wichtige, die Sprache konstituierende Merkmale unbeachtet bleiben.

Denn man strebt an, mit den Hinweisen auf die "Grammatikalität" der gesprochenen Sprache die negative Beurteilung dieser seitens einer sog. traditionellen Grammatik der geschriebenen Sprache aufzuheben und zudem das empirisch ermittelte Instrumentarium für diese Form der Sprachbenutzung zur Verfügung zu stellen.

\* Der Vortragsstil wurde aus Gründen, die auch aus dem Text hervorgehen, beibehalten.

Eine gewisse Skepsis gegenüber diesem Vorhaben soll im folgenden begründet werden. Grammatik als wissenschaftliches Werk – erstellt nach ihren Kriterien – ist eher als Rekonstruktion der ontisch begründeten Grammatik des sprechenden und schreibenden Menschen anzusehen. Bei einer solchen, durchaus sinnvollen Rekonstruktion dieser Grammatik kommt es aber darauf an, ob diese Grammatik auch einen Sitz im sprachlichen Leben hat. Dies scheint mir aber nicht der Fall zu sein, wenn versucht wird, die sog. Unregelmäßigkeiten des spontanen Sprechens in Regeln fassen zu wollen, rühren sie doch von dem Versuch der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden her, wobei gerade da zu unterstellen ist, daß der Sprecher danach trachtet, die Grammatik der Sprache zu verwirklichen.

Ein anderer Grund liegt darin, daß die Grammatik des Deutschen die Struktur einer einstmals viel häufiger gesprochenen als geschriebenen Sprache abbildet: die Rolle des Lateins als Schreibsprache hat sich ja bis weit in die Neuzeit hinein erhalten.

## II.

Betrachtet man nun die Merkmale näher, nach denen sich heutiger Auffassung zufolge gesprochene und geschriebene Sprache prinzipiell unterscheiden sollen, so fällt auf, daß sie nur deshalb so prinzipiell ausfallen, so trennend, weil man zum einen die verengte Sicht der Kommunikationstheorie auf die Sprache nicht mehr wahrnehmen kann und zum anderen der damit verbundene Ahistorismus Dinge absolut erscheinen läßt, die tatsächlich aber Resultat einer besonderen Absicht sind. Das kann natürlich nur dann klar hervortreten, wenn diese Merkmale historisch verglichen werden.

Wenn ich nun im folgenden einige Merkmale aufzähle, die der Schriftlichkeit vor allem unter dem Aspekt ihrer Überlegungen bzw. ihres Vorteils zugeordnet werden, so sollen die Beispiele, die die eben doch mögliche Verwirklichung in der Mündlichkeit zeigen, nur dazu dienen, gewisse Einseitigkeiten und voreilige Festlegungen in der Beobachtung und Auswertung aufzuheben bzw. zu relativieren. Es ist nicht beabsichtigt, die Saussure'sche oder Bloomfield'sche Auffassung wieder aufzugreifen, derzufolge das Schreiben eine bloße Umsetzung der Lautsprache in ein anderes Zeichensystem sei, denn hier wird mit der Kennzeichnung "bloße Umsetzung" der entscheidende Punkt recht borniert übergangen. Dieses "bloße Umsetzen" betrifft ja den alles entscheidenden Vorgang des sprachlichen Gestaltens.

Diese Merkmale lassen sich grob in drei Gruppen einteilen, und ihre Nennung impliziert gleichzeitig die Kennzeichnung der gesprochenen Sprache, der Mündlichkeit, als dem Gegenteil. Diese drei Gruppen sind (1) das Schreiben als Verfassen eines schriftlichen Textes, (2) der Text selbst als materiell greifbare Äußerung und (3) das Lesen als Entziffern des Geschriebenen.

1. Da der oder die Partner in dieser Art von Verständigung in der Regel nicht anwesend ist/sind, muß eine Verstehensmöglichkeit begründet werden, ohne daß auf die gerade bestehende Situation implizit Bezug genommen werden kann. Sie muß u.U. expliziert werden, oder der Schreiber muß von ihr abstrahieren. Die Verstehensfähigkeit des oder der Leser(s) muß antizipiert werden. Die Darstellung muß daher gewisse zeitliche, räumliche und persönliche Bezugnahmen hintanstellen, vielmehr solche des Lesers imaginieren, da der Text ja in der Absicht verfaßt wird, Zeit- und Raumdistanzen zu überwinden. Der Schreiber ist in der Regel auf sich gestellt, also allein. Somit fehlt ihm die Anregung durch das dialogische Argumentieren, das eine gemeinsame Klärung von Sachverhalten ermöglichen kann.

An dieser Kennzeichnung, die ich in dieser Weise 1976 in einem Aufsatz dargelegt habe, wird deutlich, daß Mündlichkeit dem Dialogischen, Schriftlichkeit dem Monologischen zugeordnet wird. Ich sehe diese Zuordnung damals wie heute unter dem Aspekt einer bestimmten Art von Schriftlichkeit, wie sie eigentlich nur in der Neuzeit, also unserer Zeit vorgefunden wird – was noch erläutert wird. Michael Giesecke hat die gleichen Merkmale dann in einem Beitrag von 1979 genannt, jedoch weitergehende verallgemeinernde Schlüsse gezogen, die freilich von einer Verkennung der Möglichkeiten mündlicher Sprache zeugen: Giesecke sieht in der Verschriftlichung von Erfahrungen überhaupt erst die Möglichkeit einer symbolischen Verfügung über bestimmte – in diesem Fall: technische – Bereiche (Giesecke 1979, S. 294). Symbolische Verfügbarkeit ist aber das Kennzeichen von Sprache überhaupt!

Was nun die Einschränkung auf die Neuzeit betrifft, so haben dazu folgende Überlegungen den Ausschlag gegeben, die die Möglichkeiten der Mündlichkeit betreffen, auch im sog. monologischen Bereich Anwendung zu finden. Zunächst wäre die Ansprache bzw. der Vortrag zu nennen (hier mit der Einschränkung, daß ein Redner sicherlich auf die Reaktion des Publikums achten wird und daß die Situation bzw. der Raum und die Zeit gleich sind), dann ein Beispiel aus dem alten Ägypten, das das eine ausgeprägte Botenkunst kultiviert hatte (die Boten lernten die

Botschaft – und diese waren recht lang – auswendig und trugen sie dann mehreren Empfängern vor, so daß die Formulierung abstrakt gestaltet werden mußte und durchaus nicht nur auf einen Partner bezogen war), und schließlich die Überlegung darüber, wie Dichter in schriftloser Zeit ihre Werke konzipiert haben. Diese Werke waren ja so entworfen, daß sie gerade von der Befindlichkeit der Person absahen und über Räume und Zeiten hinweg im lebenden Gedächtnis aufbewahrt wurden. (Rig-Veda als Beispiel dafür, daß die Schriftlichkeit über mehr als 3000 Jahre ausdrücklich gemieden wird!).

Die Sorgfalt bei der Konstitution der Verständigung, das Eingehen auf einen möglichen Leser, welches als Merkmal der Schriftlichkeit sicherlich Geltung hat, scheint mehr aus den heutigen Bedingungen des Schreibens, nicht aber aus den allgemeinen abgeleitet zu sein. Ohne Zweifel wird heute jeder Text unter Beachtung dieser Prinzipien verfaßt, doch befassen wir uns recht intensiv auch mit "Texten", die als *F r a g m e n t e* zu bezeichnen sind, etwa den Texten der Vorsokratiker. Obwohl diesen alle die genannten Merkmale fehlen, verstehen wir sie – natürlich nicht in der Weise wie wir ein Verkehrszeichen verstehen und befolgen.

2. Der schriftliche Text hat die bekannten Eigenschaften, unabhängig von Raum, Zeit und Person seiner Entstehung verfügbar zu sein. Der Schrifttext kann also transportiert, aufgehoben und – am ehesten als gedruckter – vielen Menschen zugänglich gemacht werden.

Es besteht die Neigung, darin einen gewaltigen Fortschritt der Menschheit zu sehen. Es scheint nämlich so, daß man damit endlich ein vom Individuum und seiner möglichen Willkür losgelöstes, quasi objektiviertes Sprachdokument hätte, das die Unabhängigkeit garantiere, weil man es Schwarz auf Weiß nach Hause tragen könne. Sicherlich hat Mephisto damals nicht an Vervielfältigungsapparate gedacht, doch zeugt die heutige Fotokopierwut von einem unerschütterlichen Glauben an die magische Macht des bedruckten Papiers. Leider bedenkt man dabei nicht, wie es Mephisto dann mit seinem Vertrag ergangen ist!

Sicherlich ist es der Verschriftlichung von Texten, insbesondere aber dem Druck, zu verdanken, daß heute viele an der sog. Akkumulation des Wissens teilhaben können, nur scheint es mit diesem Wissen so seine Tücken zu haben. Giesecke meint, daß die verschrifteten Texte dem Laien eine bessere Orientierungsgrundlage geben würden als rein mündliche Unterrichtung (Giesecke 1979, S. 292 ff.). Er bedenkt dabei nicht, daß nun *s ä m t l i c h e* sprachlichen Äußerungen diesen höheren Verbreitungsgrad besitzen, also auch solche, die ausgesprochen

unfreundlichen Charakter haben bzw. recht schädliche Folgen – man kann hier an die Spanne zwischen Hitlers "Mein Kampf" und der Herstellungsanleitung für Napalm-Bomben denken.

Auch die Verlagerung der Rechtsprechung aus der Mündlichkeit (des germanischen Rechts) in die Schriftlichkeit des römisch orientierten Rechts hat gewiß nicht die erhoffte Objektivität gebracht. Denn die Verschriftlichung hat die Unübersichtlichkeit erbracht, die sich nun erst recht als Rechtsunsicherheit auswirkt. Beispiel: im mündlichen Vertrag kann es das sog. Kleingedruckte nicht geben. Andererseits ist der Schrifttext natürlich an sich nicht sprechend, er ist zunächst Drucker-schwärze auf weißem Papier. Deshalb kennzeichnet W.v. Humboldt die Aufbewahrung in der Schrift als 'mumienhaft', die erst durch die Interpretation zum Leben erweckt werden kann.

Dieser Glaube an den Text allein – vielleicht ein später Reflex auf den Glauben an die Heilige Schrift – ist ja in gewissem Sinn Grundlage der Textwissenschaft, der Philologie gewesen. Und dies, obwohl in der Spanne zwischen Platon und Nietzsche deutliche Skepsis vermerkt wurde. Der Grieche sah den Nachteil von Schrifttexten darin, daß sie dem absichtlichen und ungewollten Mißverstehen ausgesetzt seien, ohne daß ihnen dann noch der Autor zu Hilfe kommen könne. Nietzsche sah in dem Glauben, nur der Ur- bzw. richtige Text eines Werkes könne dessen richtiges Verstehen garantieren, eine Naivität :

"Daß man eine sophokleische Tragödie an hundert Stellen falsch verstehen und an vielen verdorbenen Stellen einfach vorübergehen, aber doch die Tragödie besser verstehen und erklären kann als der gründlichste Philologe, das wollen die Philologen nicht glauben.

Unglückliche Naivität dessen, welcher glaubt, daß er nur die Stellen nicht verstehe, wo der Text verdorben ist!"

(Unschuld des Werdens Nr. 510)

Man muß nicht von der raffinierten Skepsis eines Sokrates erfaßt sein, der nur wußte, daß er nichts wußte, dennoch wird die freudig begrüßte Akkumulation des Wissens eher ein quantitativer denn ein qualitativer Vorteil gegenüber mündlich organisierten Kulturen sein. Die Schrifttexte, vor allem und fast nur die gedruckten, entlasten doch zunächst einmal vom Erinnern, so daß die Anspannung und Notwendigkeit der ars memorativa – die bis ins 17. Jh. hinein gepflegt wurde – ausgesetzt wird, ohne daß dabei – wie oben schon angedeutet – die schriftlichen Texte per se verständlich, also nicht der Interpretation bedürftig wären. Platon berichtet denn auch im Phaidros, daß der ägyptische König das Geschenk des Gottes Theut, das ihm dieser mit der Schrift machen wollte, ablehnte, denn diese lehre ja das Vergessen.

3. Der dritte Bereich, das Lesen, nennt die Tätigkeit, mit der Texte dem befürchteten Vergessen entrissen werden können. Da diese Texte in eine Unabhängigkeit von der Zeit, dem Raum und der Person (bzw. Personen) mit der Schrift gebracht und deshalb individuell verfügbar sind, sieht man darin den Vorteil, überall und immer sprachliche Äußerungen zur Kenntnis nehmen zu können – ich füge hinzu: aber auch zu m ü s s e n . Für uns ist es durchaus ein Genuß, sich stumm lesend in die Welt eines Textes hineinzudenken, diese Welt zu imaginieren. Man sieht darin eine besondere kognitive Leistung, man übersieht aber, daß wir dafür auch bezahlen müssen, indem wir uns in gleicher Weise über Schrifttexte beugen müssen, die alles andere als phantasievoll sind (Zeitung bis zu allen Schriftäußerungen der Bürokratie). Auch hier übersieht man wieder das Besondere der heutigen Verfassung der Schriftlichkeit und des Umgangs mit ihr. Es kommt hinzu, daß es innerhalb der Linguistik fast kaum Überlegungen hinsichtlich des Lesens (resp. des Hörens) gibt, auch nicht in den Arbeiten, die sich mit der Schriftsprache befassen (Vachek, Giesecke). Vor allem zeigt die Geschichte des Umgangs mit der Schriftsprache, daß auch das stumme Lesen ein Sonderfall ist, also gerade dasjenige Verhalten gegenüber einem Schrifttext, das vom Vorgang des Verstehens her rechtfertigen könnte, in der Schriftsprache eine besondere Sprache zu sehen, weil sie ja ohne Rücksicht auf den Laut gestaltet, weitergegeben und verstanden werden kann. Es ist jedoch bekannt, daß Schrifttexte bis vor nicht allzu langer Zeit nicht stumm, sondern laut gelesen wurden. Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts sollten also nicht so sehr unter dem Aspekt betrachtet werden, die Teilnehmer seien allein deshalb zusammen gekommen, weil sie sich Bücher oder Zeitschriften nur gemeinsam hätten kaufen können. Außerdem dient in vielen Fällen die schriftliche Fassung eines Sprachtextes nur dazu, Grundlage für seine lautliche Verwirklichung zu sein, er soll also gerade kein schriftsprachliches Eigenleben führen. Das trifft auch auf Texte der Verwaltung zu (besonders im juristischen Bereich), auf die Wissenschaft (bes. in der Lehre), vor allem aber auf Schauspiel und Gedicht. So leben gewichtige Texte, die durchaus in der Schriftsprache aufbewahrt werden können, davon, daß sie den mündlichen Ton wieder zurückerhalten, oder besser gesagt: nicht zurückerhalten, sondern in unsere Mündlichkeit aufgenommen werden. Geht man hier von einer Trennung in zwei Sprachen aus – mit unterschiedlichen Normen – so rechtfertigt man nur den heutigen Zustand, in dem es verpönt ist, Gedichte und andere Texte in der Schule oder auch anderswo zu rezitieren (in der Schule: aufzusagen) oder gar auswendigzulernen. Sicherlich gibt es Texte, bei denen es nur auf den sog. Inhalt

ankommt und eine Intonation ziemlich fehl am Platze wäre (Steuererklärungen zum Beispiel), das Eigenartige ist nur, daß man — vor allem in den Ausbildungsbereichen Schule und Universität — auch alle anderen Texte dieser Betrachtungsart untergeordnet hat und gerade literarische Texte nur noch sog. inhaltlich angeht.

Max Kommerell hat in einem Vortrag von 1929 einmal auf die Einschränkung hingewiesen, die in solchem Angang an Texte liegt. Am Beispiel des Übersetzens von Gedichten unterscheidet er die "sinngetreue" (etwa inhaltlich gleiche) Übersetzung von der "tongetreuen". Nur letztere gibt das insgesamt Gemeinte eines Gedichts vollgültig wieder, während die sinngetreue Übersetzung nur der Bildung neuer Stoffmassen zuführt. Darüberhinaus bewirkt sie einen feinen Betrug: sie macht stumpf für den Unterschied des Echten und des Ersatzes. Wie beim stillen Lesen nehmen wir nur noch die Mitteilung des Gedichts oder eines anderen Textes auf, "nicht aber das unverwechselbar bezeichnende eines Dichters: Tonfall, Gebärde, innere Bewegung".

### III.

Diese durchaus fragmentarischen Hinweise sollen zumindest andeuten, daß Schriftlichkeit nicht nur die Eigenschaften hat, die ihr gemeinhin von der Linguistik zugeschrieben werden, nämlich eine Stellungnahme zu einem Sachverhalt möglichst dauerhaft festzulegen, während der Mündlichkeit vorbehalten sei, auf Tatsachen möglichst unmittelbar zu reagieren (so Vachek 1939, S. 97). Mündlichkeit ist in ihren Möglichkeiten keinesfalls auf den mehr informellen Austausch von Meinungen festzulegen — ich erinnere an die ungeschriebene Lehre Platons, der diese gerade nicht der Schrift anvertrauen wollte —, es fehlt ihr auch nicht die Fähigkeit, Texte tradieren zu können. Es ist auch fraglich, ob die kognitiven Fähigkeiten eines lediglich mündlich Sprechenden beschränkter sind. Der junge Fichte fiel einer Gönnerin deshalb auf, weil er in der Lage war, eine Predigt wortwörtlich wiedergeben zu können, während wir uns heute restlos auf das in totaler Schriftlichkeit niedergelegte Wissen sämtlicher Richtungen (in Nachschlagewerken) verlassen. Die Linguistik übersieht diese Möglichkeiten und übersieht deshalb auch, daß Schriftlichkeit zu anderen Zeiten einen jeweils spezifischen Part übernommen hat und auf keinen Fall immer mit den Eigenschaften dominierte, die sie heute ausweisen. Es wäre sicherlich erhellend und erkenntnisträchtig, einmal den Weg nachzugehen, den die Schriftlichkeit vom Mittelalter in die Neuzeit genommen hat. Damals war sie nämlich fast ausschließlich der Bewahrung und Erörterung des christlichen

Gedankens vorbehalten und hatte als Heilige Schrift sakralen Charakter, ein Umstand, der sicherlich untergründig in ihre Säkularisation hineinwirkte und den Glauben an das in Schwarz auf Weiß Aufgezeichnete bestärkte. Andererseits ist es sicherlich anregend, einmal die Praxis der Verwaltung und Rechtsprechung in mündlicher Organisation zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen, ob das Selbstlob höherer Gerechtigkeit, das sich die heute schriftlich organisierte Verwaltung und Rechtschreibung ausstellt, gerechtfertigt ist: zu jener Zeit mußte nämlich der Gerichts- und Verwaltungsherr in die Ortschaften kommen und dort vor versammelter Gemeinde nach dem Recht sprechen, das vorher von den aus der Ortschaft gewählten Schöffen als zuständig genannt worden war ("gewiesen" wurde das damals genannt).

Schriftlichkeit und Mündlichkeit können also nicht mit Merkmalen beschrieben werden, die immer Geltung haben. Die Beschreibungsversuche der Linguisten sind aber nicht nur deshalb unzureichend, weil sie die Möglichkeiten der Mündlichkeit gar nicht in Erwägung gezogen haben, sie sind dies vor allem deshalb nicht, weil das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit in früheren Zeiten gar nicht eindeutig bestimmt werden kann – zumindest derzeit und dann nicht, wenn dies mit von vornherein festgelegten Denkschemata und Vorstellungen versucht wird. Denn so werden ja die wenigen Andeutungen der zurückliegenden Zeiten über ihr Verhältnis zur Sprache im Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit unbeachtet gelassen. Über dieses Verhältnis läßt sich nur dann etwas Treffendes aussagen, wenn wir über den Status und die Verwirklichung der Mündlichkeit etwas wissen. So aber krankt die Erörterung nicht nur daran, daß diese Mündlichkeit natürlicherweise ungreifbar vergangen ist, sondern auch noch an der Borniertheit der Betrachtung. Denn solange explizit und implizit der Meinung gepflogen wird, die Geschichte der Sprache sei zu dem Endzweck veranstaltet, nun endlich eine geregelte Schriftsprache i.S. des Duden und Siebs zu haben, sind natürlich die Erkenntnismöglichkeiten verstellt.

Man kann also davon ausgehen, daß Schriftlichkeit für die Verständigung nicht absolut notwendig ist und daß die Mündlichkeit nicht die verbesserungsbedürftige Primitivität darstellt. So wird aber das Aufkommen der Schriftlichkeit in einer Kultur fragwürdig, denn dies geschieht dann aus Gründen, die durchaus offengelegt werden können. Für historisch zurückliegende Zeiten wird dies schwieriger sein, weil ja die Verfassung der Mündlichkeit nur schwer erschließbar ist, für unser Verhältnis könnte die Beantwortung eher gelingen, da uns beides zugänglich ist, zumindest aber das Verhältnis. Wir müssen dabei allerdings von einer gewissen Überheblichkeit absehen, die von der Akkumulation des Wissens und

den Eingriffs- und Beherrschungsmöglichkeiten der Welt genährt wird. Wir neigen dazu, frühe Zeiten mit dem Makel der Unvollkommenheit behaftet zu sehen, etwas grotesk, wenn man sich nur folgenden Sachverhalt vor Augen hält: unzählige Bauvorschriften verhindern nicht (wahrscheinlich befördern sie sie sogar!) die heutige beklagenswerte Bauweise in unseren Siedlungen, während wenige bis gar keine die so bewunderten Fachwerkdörfer, die schöne Bausubstanz der Städte bewirken. Es hat aber gar keinen Sinn, in die nun erwartete Klage über die Bürokratie einzustimmen, denn sie ist ja mit ein Teil der Verwirklichung des Anspruchs, den wir ganz gewiß nicht aufgeben wollen: daß wir die Dinge der Menschheit durch uns Menschen regeln und nicht numinosen oder sonstigen Mächten überlassen wollen.

Die Neuzeit ist dadurch zu kennzeichnen, daß der Mensch nunmehr rational handeln will (und, will er alles in der Hand behalten, auch muß), d.h. unter Abwägen von Gründen, ausgehend von weitreichenden Kenntnissen, geleitet von allgemeinen, vernünftigen, also auch (intersubjektiv) von anderen einsehbaren Gründen – kurzum wissenschaftlich, wenn wir das Wort noch Verbum *wissen* her verstehen. Nietzsche beschreibt das in "Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn" so:

Er stellt jetzt sein Handeln als vernünftiges Wesen unter die Herrschaft der Abstractionen: er leidet nicht mehr, durch die plötzlichen Eindrücke, durch die Anschauungen fortgerissen zu werden, er verallgemeinert alle diese Eindrücke erst zu entfärbteren, kühleren Begriffen, um an sie das Fahrzeug seines Lebens und Handelns anzuknüpfen. Alles, was den Menschen gegen das Thier abhebt, hängt von dieser Fähigkeit ab, die anschaulichen Metaphern zu einem Schema zu verflüchten, also ein Bild in einen Begriff aufzulösen; im Bereich jener Schemata nämlich ist etwas möglich, was niemals unter den anschaulichen ersten Eindrücken gelingen möchte: eine pyramidale Ordnung nach Kasten und Graden aufzubauen, eine neue Welt von Gesetzen, Privilegien, Unterordnungen, Granzbestimmungen zu schaffen, die nun der anderen anschaulichen Welt der ersten Eindrücke gegenübertritt, als das Festere, Allgemeinere, Bekanntere, Menschlichere und daher als das Regulierende und Imperativische" (ed. Schlechta, Bd. III, S. 314 ff.).

Dieser Wille hat erhebliche Konsequenzen für die Sprache. Denn um zu diesen abstrakten Begriffen zu kommen, muß die schon genannte Akkumulation des Wissens bewerkstelligt werden, muß die Sprache als der Träger dieses Wissens eingerichtet werden, und zwar so, daß dieses Wissen in einer möglichst einheitlichen Form zugänglich wird.

Sie muß nun dazu dienen, die Fülle des notwendigen Wissens so gleichförmig und einheitlich auszubringen, daß es für jeden nachvollziehbar wird, und zwar so, daß er dieses – nach der Erlernung gewissen rudimentärer Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) – eigenständig tun kann.

Da das Wissen überprüfbar gehalten sein muß, muß jede einzelne Stelle in einem Text herausnehmbar sein, um sie näher beleuchten oder widerlegen können. Für dieses Vorhaben eignet sich die Linearität der Schriftlichkeit am besten, da diese Form jeden Text und jede Textstelle zu jeder Zeit beliebig zur Verfügung stellen kann, vor allem, wenn sie die Möglichkeiten der massenhaften Papierherstellung und der massenhaften Verbreitung durch den Druck in Gebrauch nimmt. (Diese können für solche Zwecke dienen, müssen es aber nicht; es ist durchaus denkbar, daß diese Möglichkeiten der Sprachwiedergabe exklusiv ästhetisch gebraucht werden, Ansätze in dieser Richtung gibt es ja immer wieder).

Wie wenig hier rationalistische Aufklärung und Romantik trennbar sind, mag das Vorhaben beleuchten, das direkt in den hier angezogenen Zusammenhang von Mündlichkeit und der Dominanz von Schriftlichkeit gehört: Achim v. Arnim und Clemens Brentano verschriftlichen die sog. Volkslieder, die Brüder Grimm erfassen das Erzählgut der Märchen und bringen es in die Schriftlichkeit ein.

Die Notwendigkeit der Gleichförmigkeit führt zu einer weiteren Veränderung der Sprache: ihre schriftliche Verwirklichung wird so vereinheitlicht, daß nur noch eine einzige Schreibweise Gültigkeit hat. Man pflegt diese Normierung der Sprache mit der Notwendigkeit einer besseren, weil über Zeiten und Räume hinweg möglichen Verständigung zu begründen. Man vergißt aber dabei, daß man sich in früheren Zeiten auch verständigt hat und daß Hegels Logik oder eine Steuervorschrift mit der Einhaltung der Orthographie (und Ortho-Lexie) und "der" Grammatik nicht einen Deut verständlicher sind, daß sich gewisse gesellschaftliche Gruppen und sogar nahestehende Menschen trotz normierter Hochsprache nicht verständigen können. Ich will diesen Aspekt des Verstehens und der Verständigung nur andeuten und daran erinnern, was das rationalistische Zeitalter an Absichten hinsichtlich der Normierung der Sprache mitteilte. Da ging es nicht so sehr um Verständlichkeit, als vielmehr um die Zurückdrängung nun *s o z i a l* verachteter Sprechweisen samt ihres unfein gewordenen Wortschatzes (Dialekte als Pöbelsprachen), vor allem aber ging es um einen moralischen Anspruch, der in die Forderung nach der Sprachreinigung, ihrer "Reinigkeit", mündet. Unrein war die Varianz im äußeren Erscheinungsbild der Sprache – was frühere Zeiten nicht gestört hat ! –, rein war ihr gleichförmiges Äußeres.

Mit dieser "Sprachreinigung" und der Kodifikation hatte man auch den Fixpunkt geschaffen, der es nun wohl zum ersten Mal in der Geschichte der Sprachen ermöglichte, Schreib- aber auch Sprechweisen nur von

der Homogenität her als richtig oder falsch zu bezeichnen, inhaltlich aber alles akzeptieren zu müssen, solange nur die "Norm" eingehalten war.

Damit wird das Sprechen und das Schreiben nur noch von "der" – also der kodifizierten – Grammatik (i.e. Einhaltung von Kasus, Rektion u.dgl.m.) her und in der Folge von einem noch geringeren Ansatz, der Orthographie her, beurteilt. Das ist nicht so selbstverständlich, wie es uns erscheint, denn zu anderen Zeiten wurde darauf wenig bis gar kein Wert gelegt: wichtig waren zu anderen Zeiten die Maßgaben von Rhetorik und Dialektik. Der Inhaltstransport tritt nun an die erste Stelle der Sprachaufgaben und verdrängt die übrigen (aus dem Trivium) in den auch linguistisch so definierten Bereich der zusätzlichen, sicherlich lobenswerten, aber eigentlich redundanten, weil für die Information überflüssigen "stilistischen Garnierungen". Dies ist mit ein Grund dafür, daß die Mündlichkeit an Sinn und auch an Sinnlichkeit verliert, da das Bemühen um den Ornatus, die Sprachkunst, überflüssig gemacht wird, und sie selbst höchstens noch als Verlautbarung, Intonation oder als Medium des spontanen, also ungeordneten Sprechens angesehen wird. Gerade dies sollte aber nicht in einer Grammatik festgehalten werden, nicht nur weil es eine Reduktion abbildet, vor allem auch deshalb nicht, weil von hier aus keine Überwindung der so eingängigen Normierung der Sprache möglich ist. Denn wie durchdringend dieser Drang zur Regelung ist, soll aus Äußerungen der Autoren erhellt werden, von denen man eigentlich den ungezwungensten Umgang mit den Sprachregeln erwartet:

"Die bedeutendsten deutschen Sprachmeister in der zweiten Hälfte des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jh.s beugen sich widerspruchslos seiner Entscheidung. Wieland schreibt: 'Meine Frau muß es bezeugen, wie oft ich täglich diesen Hund nachschlage, aus Angst, ein undeutsches Wort zu schreiben', und Schiller an Goethe am 26.1.1804: 'Den Adelung erbitte ich mir, wenn Sie ihn nicht mehr brauchen; ich habe allerlei Fragen an dieses Orakel zu tun'. E.T.A. Hoffmanns Hund Berganza klagt: 'Tatze gefällt mir viel besser als das weibliche, weibliche Hand! Könnte ich nur sagen: der Tatz; aber das verbieten Eure frisierten Adelunge!' Und Heine stöhnte im Vorwort des Buchs 'Le Grand' (1826): 'Wir haben uns den Adelung aufgesackt'.

(aus: F. Tschirch, Geschichte der deutschen Sprache. Bd. II. Berlin 1969, S. 164).

Die notwendige Ausbreitung des Wissens in alle nur erdenklichen Richtungen und in allen nur erdenklichen Formen sowie die Gleichförmigkeit des äußerlichen Erscheinungsbildes der Sprache ermöglichen nun,

unterstützt von den massenkommunikativen Möglichkeiten, die Aufhebung der Kategorie 'Vertrauen' (mündlicher Vertrag); Erzählung; mündlicher Bericht; Aussage u.dgl.m.) zugunsten der Kategorie 'Kontrolle' oder auch 'Überprüfbarkeit'. Jeder überprüft jeden, vermittels der Fixierung jedweden Inhalts, so daß man heute – im Verhältnis zu Schriftlichkeiten anderer Zeiten – von einer totalen Schriftlichkeit sprechen kann.

#### IV.

Sicherlich geht die eingangs genannte Absicht, eine Grammatik der gesprochenen Sprache erstellen zu wollen, von dem Unbehagen an dieser Situation aus, doch wird dabei die Macht einer codifizierten Norm und die tief begründete Ausrichtung der Sprache auf die möglichst authentische Wiedergabe von Inhalten übersehen. So wird schnell die daraus folgende Konsequenz akzeptiert, daß Mündlichkeit im Bereich des spontanen Sprechens anzusiedeln ist und so all ihre anderen Möglichkeiten verloren gehen, vor allem aber ihre Notwendigkeit, ihre notwendige Verbindung mit der Schriftlichkeit, auch von der Linguistik aufgegeben wird. Hier rächt sich das Verharren in einer Sprachtheorie, die Sprache als das gerade gebrauchte Werkzeug definiert und dann aus der Empirie möglicherweise heutige Tendenzen, nicht aber die Möglichkeiten der Sprache überhaupt abzuleiten in der Lage ist.

Die Papierflut, die Papers, die im Zuge einer totalen Schriftlichkeit zu einer völligen Unterwerfung unter sie in den letzten 15 Jahren in Schule und Hochschule führte, hat die letzten Rufe nach einer Ausbildung in freier Rede konsequent zum Verstummen gebracht, genauso wie die Vorschläge zu der Verlautbarung guter geschriebener Sprache. Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung werden aber ähnliche Behandlung erfahren wie die Vorschläge eines Verschönerungsvereins beim Bau einer Trabantenstadt durch die Neue Heimat.

Dies deshalb, weil die tieferen Ursachen unerkannt und unverändert bleiben. Solange es auf Inhalte allein ankommt und nur diese glaubhaft sind, so lange genügt der gleichförmige Mitteilungscharakter der Sprache, und jede Kritik daran verläuft ins Leere, weil ja der erwünschte Zweck des Inhaltstransports erfüllt ist. Das ändert sich erst dann, wenn Inhalte auch einmal gleichgültig sind oder zurückgewiesen werden, weil sie von der wahren Kunst des Sprach- und Periodenbaues zu weit entfernt sind. Diese Kunst wird auch daran erkennbar, ob ein geschriebener Satz gesprochen werden kann. Mit der erklärten empirischen Absicht verfehlt die Linguistik freilich eine ihre wichtigsten Aufgaben: sprachliche Äußerungen zu kritisieren. Derzeit sieht es so aus, als sei jede genehm,

und wenn sie ungewöhnlich ist, wird schnell eine neue Textsortenbezeichnung dazu erfunden und damit die totale Schriftlichkeit auch noch sprachwissenschaftlich gerechtfertigt.

Die Forderung lautet also, daß die Sprachwissenschaft von der alles rechtfertigenden Empirie abläßt. Allerdings soll daraus und aus der notwendigen Aufhebung der Reduktion von Sprache zum bloßen Informationsübermittler nicht das Gegenteil, die Form, in eine Ausschließlichkeit gehoben werden. Vielmehr sollte die gelungene Sprachgestaltung, die Sprachkunst und die Sprechkunst, das Vergnügen an schöner Schrift und am schönen Druck als einer Verbindung von Inhalt und Form in den Vordergrund gestellt werden. Die Sprachwissenschaft sollte also einiges tun, um für sich die genuine Existenzweise der Sprache neu zu begründen, nämlich als sinnliche Gestaltung und Möglichkeit, worin dann Mündlichkeit und Schriftlichkeit, durchaus verbunden, aufgehoben sind.

### Literatur

- Giesecke, Michael (1979): Schriftsprache als Entwicklungsfaktor in Sprach- und Begriffsgeschichte. Zusammenhänge zwischen kommunikativen und kognitiven geschichtlichen Veränderungen. In: Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Hrsg. v. Reinhart Koselleck. Stuttgart 1979, S. 262 - 302.
- Knoop, Ulrich (1976): Die Differenz von Dialekt und Schriftlichkeit – Ein vorläufiger Überblick. In: Germanistische Linguistik 3 - 4/1976, S. 21 - 54.
- Kommerell, Max: Stefan George als Übersetzer fremdländischer Dichtung. (Ms.) Teilweise abgedruckt bei: Helmut Strebel: Max Kommerell (1902 - 1944). Professor für Deutsche Literatur. In: Marburger Gelehrte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hrsg. v. Ingeborg Schnack. Marburg 1977, S. 275 - 287.
- Sandig, Barbara (1976): Schriftsprachliche Norm und die Beschreibung und Beurteilung spontan gesprochener Sprache. In: Sprachnormen II. Theoretische Begründungen – außerschulische Normenpraxis. Hrsg. v. Gunter Presch und Klaus Gloy. Stuttgart – Bad Cannstadt 1976, S. 93 - 105.
- Vachek, Josef (1939): Zum Problem der geschriebenen Sprache. In: Travaux du Cercle Linguistique de Prague 8. 1939, S. 94 - 104.

## Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens

“We are dealing with an ‘ill-defined problem’” (J. Hayes nach Steinberg 1980: 157). Eine solche Feststellung trifft einer der besten Kenner des Schreibprozesses und meint damit alle, die sich zur Zeit um die Erforschung des Schreibens bemühen. Die folgenden Ausführungen sind als Beitrag gedacht, eben dieses Problem besser zu verstehen.

### 1. Zum Gegenstand: dem Begriff des Schreibens

Mit dem Ausdruck “Schreiben” wird in der Umgangssprache der voll ausgebildete Schreibakt bezeichnet: “Etw. Sinnvolles, einen Text (in seinem Zusammenhang) schriftlich niederlegen” (Klappenbach/Steinitz 1976: 3299), ausnahmsweise nur eine Reduktion des Begriffes, etwa die Darstellung lediglich von Buchstaben auf dem Papier. Im folgenden wird der umfassende Begriff zugrunde gelegt. Es ist jedoch angebracht, einige **A u s g r e n z u n g e n** vorzunehmen.

Man kann mit der Hand schreiben oder mit der Hand auf einer Schreibmaschine schreiben. Man kann aber auch stempeln (Schmidt 1980) oder drucken. Es gibt also verschiedene technische Möglichkeiten, einen Schreibvorgang ausführen. Ich beschränke mich im folgenden auf Schreibvorgänge im präziseren Sinne: in erster Linie auf Schreiben mit der Hand; Stempeln und Drucken werden nicht berücksichtigt.

Der Ausdruck “Schreiben” bezeichnet einen Arbeitsvorgang, genau genommen: verschiedenartige Arbeitsvorgänge – je nachdem, ob eine oder mehrere Personen und in welcher Weise sie an dem Schreibvorgang beteiligt sind. Ist nur eine Person beteiligt, kann der Ausdruck “Schreiben” die Produktion eines eigenen Textes oder die Reproduktion, das Abschreiben des Textes einer anderen Person bezeichnen. Sind mehrere Personen beteiligt, kann es sich um ein Diktat oder um eine kollektive Arbeit handeln. Ich beschränke mich im folgenden auf die eigenständige Tätigkeit einer einzelnen Person, werde also das Diktat, die Abschrift und kollektive Möglichkeiten des Schreibens vernachlässigen.

Es gibt ungewöhnliche Weisen des Schreibens: nicht nur zielloses und ungeplantes, sondern auch automatisches Schreiben. Dieses wurde von einigen Surrealisten gepflegt. Solche mehr exotischen Weisen des Schreibens können nicht Gegenstand der folgenden Untersuchung sein.

Auch die Tatsache, daß ein Schreibvorgang oft diskontinuierlich verläuft, d.h. durch mehr oder minder große Zeitintervalle unterbrochen wird, soll im folgenden vernachlässigt werden.

Ich gehe also von einem Begriff des Schreibens aus, der sich in erster Linie auf einen Vorgang des Schreibens mit der Hand bezieht, beschränkt ist auf die planvolle Tätigkeit einer einzelnen Person und der etwas wirklichkeitsfremden Fiktion folgt, als handle es sich um einen homogenen und zusammenhängenden (kontinuierlichen) Prozeß. Solche Ausgrenzungen mögen als mißlich empfunden werden, man kann sie in dem einen oder anderen Fall auch anders vornehmen, zu vermeiden sind sie aber grundsätzlich nicht.

Mit den Ausgrenzungen allein ist es nicht getan. Wir haben uns auch darüber zu verständigen, an welcher Vorstellung von Schreiben wir uns orientieren wollen. In den wissenschaftlichen Untersuchungen des Schreibprozesses sind solche **O r i e n t i e r u n g e n** bisher geflissentlich übersehen, zumindest nicht berücksichtigt worden.

Silvia Scribner und Michael Cole (Scribner/Cole 1981: 74f.) haben an der Forschung kritisiert, daß in sie einige Voraussetzungen unreflektiert, vielleicht auch unbemerkt eingegangen sind:

(1) Der Vorgang des Schreibens kann bekanntlich verschiedenen Zwecken dienen. Ein Brief verfolgt andere Zwecke als etwa eine wissenschaftliche Abhandlung. S. Scribner und M. Cole stellen fest, daß die unterschiedlichen Funktionen, die mit dem Schreiben verbunden sein können, in der Forschung vernachlässigt worden sind. Es werde vorausgesetzt, daß die Funktion den Schreibakt nicht tangiere, Schreiben Schreiben sei, gleich welchen Zwecken es auch diene. Mit einer solchen Annahme verschaffe man sich die Möglichkeit, eine und eben nur eine Weise des Schreibens seiner Untersuchung zugrunde zu legen.

(2) Frage man nach der Funktion, Textform oder Schreibweise, die üblicherweise den wissenschaftlichen Untersuchungen zugrunde gelegt werden, so sei nicht zu übersehen, daß es sich fast ausnahmslos um expositorische Texte handle, Texte, von denen angenommen werden kann, "daß der Schreiber meint, was er sagt, und für deren Wahrheitsgehalt und Logizität er einsteht" (Scribner/Cole 1981: 75).

Die Kritik von S. Scribner und M. Cole ist berechtigt. Der Tatbestand selbst aber ist nicht aus der Welt zu schaffen. Der Wissenschaftler, der sich anschickt, den Vorgang des Schreibens zu untersuchen, muß sich, da er nicht gleichzeitig alle auf einmal vornehmen kann, für eine Weise des Schreibens entscheiden und sich notwendigerweise ausschließlich an

ihr orientieren. Eine solche Orientierung, so unvermeidlich sie ist, darf jedoch nicht unreflektiert erfolgen. Man muß sich darüber im klaren sein, daß nicht der Schreibprozeß schlechthin, sondern lediglich eine bestimmte Ausprägung desselben untersucht wird.

Wird dies beachtet, so scheint es durchaus einige Argumente für die Wahl von expositorischen Texten bei wissenschaftlichen Untersuchungen zu geben. Die Orientierung an der Produktion expositorischer Texte ist zumindest historisch nicht zufällig. Seit der Aufklärung wird Schreiben als das Zum-Ausdruck-Bringen, die Exteriorisierung innerer Zustände (Gefühle, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Meinungen, Einsichten, Phantasien usw.), vor allem aber von Gedanken, verstanden. Das gilt zumindest für die europäische Geistesgeschichte. Friedrich Hegel hat diese Vorstellung in einem anderen Zusammenhang prägnant zum Ausdruck gebracht:

Sprache und Arbeit sind Äußerungen, worin das Individuum nicht mehr an ihm selbst sich behält und besitzt, sondern das Innere ganz außer sich kommen läßt, und dasselbe Anderem preisgibt. Man kann darum ebenso sehr sagen, daß diese Äußerungen das Innere zu sehr, als daß sie es zu wenig ausdrücken; *zu sehr*, — weil das Innere selbst in ihnen ausbricht, bleibt kein Gegensatz zwischen ihnen und diesem; sie geben nicht nur einen *Ausdruck* des Inneren, sondern es unmittelbar; *zu wenig*, — weil das Innere in Sprache und Handlung sich zu einem Anderen macht, so gibt es sich damit dem Elemente der Verwandlung preis, welches das gesprochene Wort und die vollbrachte Tat verkehrt und etwas anderes daraus macht, als sie an und für sich als Handlungen dieses bestimmten Individuums sind (Hegel 1807/1972: 235).

Hegel spricht von Sprache und Arbeit allgemein. Wenn man aber seine Bemerkungen auf den Schreibprozeß anwendet, dann hat man eine ziemlich genaue Beschreibung des Begriffs, den man sich in der europäischen Tradition der Aufklärung vom Schreibprozeß gemacht hat. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts ist es zu einer Verengung des Begriffes gekommen, übrigens nicht nur in Europa, sondern auch in Nordamerika (vgl. Heath 1981: 30ff.) Die inneren Zustände wurden auf den kognitiven Bereich beschränkt, so daß Schreiben die Exteriorisierung lediglich von Gedanken war. Damit ist man bei der Form des Schreibprozesses, der expositorischen Texten zugrunde liegt.

Auch wenn dieser Begriff des Schreibens uns geläufig ist, darf nicht außer acht gelassen werden, daß es andere Möglichkeiten gibt, den Begriff zu fassen, und daß andere Begriffe vom Schreiben entwickelt worden sind. In jüngster Zeit gibt es Tendenzen in der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Schreiben als das Produkt verschiedener, vornehmlich, aber nicht ausschließlich, äußerer Faktoren zu betrachten. Bis in

das 18. Jahrhundert hinein (und teilweise auch noch im 19. Jahrhundert) dominierte eine mehr rhetorische Auffassung vom Schreiben: Schreiben als ein Mittel, um auf Gefühle, Willen und Gedanken von anderen Personen Einfluß zu nehmen. Schreiben wurde in diesem Fall nicht unter dem Aspekt der Ausdrucksfunktion, der Relation zwischen Schreibendem und Text, begriffen, sondern unter dem der Appellfunktion, des Effektes, der Relation von Text und Leser. S. Scribner und M. Cole berichten, daß in den Koranschulen der Vai in Afrika geschrieben wird, um sich einen Text, den Koran, anzueignen (Scribner/Cole 1981: 76ff.), eine Technik übrigens, der sich mancher Schüler auch heute noch bedient, um ein Gedicht auswendig zu lernen. Hier handelt es sich um eine Vorstellung von Schreiben, die mit dem schriftlichen Ausdruck von inneren Zuständen nichts mehr zu tun hat.

Wenn es um die Frage geht, mit welchem Begriff von Schreiben wir arbeiten wollen, dann erscheint es mir durchaus sinnvoll und gerechtfertigt, unseren Analysen den Begriff zugrunde zu legen, der aus der Tradition stammt, in der auch die Wissenschaften stehen, die sich seine Analyse zum Ziel gesetzt haben. Es besteht kein Zweifel, daß dies der Begriff der europäischen Aufklärung ist: Schreiben als Medium des Nach-Außen-Bringens innerer Zustände, Schreiben als Exteriorisierung oder Expression von Gedanken.

Seiner Analyse gelten die weiteren Ausführungen.

## **2. Das Modell von John Hayes und Linda Flower (1980)**

Während die Sprachwissenschaft in den siebziger Jahren den Sprechakt, die gesprochene Sprache und die mündliche Kommunikation entdeckt und ihre Untersuchung mit großer Intensität und viel Aufwand betreibt, ist der Prozeß des Schreibens Thema lediglich einiger psychologischer Arbeiten, Arbeiten aus dem angelsächsischen Bereich (der Vereinigten Staaten und England), meist im Zusammenhang mit der sich entwickelnden kognitiven Psychologie stehend (Britton u.a. 1975; Hayes/Flower 1980a).

Das am weitesten entwickelte mir bekannte Modell des Schreibprozesses ist das von John Hayes und Linda Flower (Hayes/Flower 1980a und 1980b; Flower/Hayes 1980). Es beruht auf der Analyse von Protokollen, die von den Äußerungen, die Schreiber während des Schreibvorganges taten, angefertigt wurden, sog. Protokollanalysen. Es stellt den Versuch dar, die verschiedenen Aktivitäten, die den Schreibakt konstituieren, zu erfassen und in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen. Zwar betrachten die Konstrukteure das Modell noch als unfertig: "At present,

of course, we must be satisfied with a model which is much less complete than the ideal" (Hayes/Flower 1980b: 390). Dennoch scheint es mir eine durchaus geeignete Grundlage zu sein, auf der weitere Überlegungen zum Schreibprozeß angestellt, das Modell selbst ergänzt und weiter differenziert werden kann.

Das Modell besteht aus drei Komponenten (vgl. Fig. 1). Im Mittelpunkt des Modells steht die Komponente, in der der Schreibprozeß als solcher zur Darstellung gelangt. Die beiden anderen Komponenten beziehen sich auf den Kontext, die eine auf das Langzeitgedächtnis des Schreibers, die andere auf die kommunikative oder rhetorische Situation, hier als "task environment" bezeichnet. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß zur Kommunikationssituation, innerhalb derer die Aufgabe des Schreibens zu erfüllen ist, auch der während des Schreibvorganges entstehende Text gerechnet wird. Die Autoren haben einen äußeren von einem inneren Kontext, dem Inhalt des Langzeitgedächtnisses, unterschieden und zu dem äußeren Kontext gezählt:

everything outside the writer's skin that influences the performance of the task (Hayes/Flower 1980a: 12).

Eine solche Entscheidung ist gewiß interessant, doch möchte ich sie mir nicht zueigen machen. Denn der entstehende Text ist selbst ein sehr wichtiger Teil des Schreibprozesses: sein Ergebnis, ohne den ein Schreibprozeß unvollständig wäre. Die Tatsache, daß nach dem Abschluß des Schreibvorganges das Produkt von diesem ablösbar ist und für sich bestehen kann, eine Möglichkeit, die dem Sprechen abgeht, berechtigt nicht zu der Annahme, als könne der Text den anderen Elementen der Schreibsituation gleichgestellt werden. Die drei Komponenten des Modells von J. Hayes und L. Flower sind also um weitere zu ergänzen.

Denn auch eine fünfte Komponente scheint mir notwendig zu sein, um alle wesentlichen Bedingungen des Schreibprozesses in einem Modell zu erfassen (vgl. Fig. 2). Der Schreibakt erfordert einige Vorbereitungen, die in der Regel beim Sprechen nicht notwendig sind. Derjenige, der sich zum Schreiben anschickt, muß dafür Sorge tragen, daß er sich ganz auf den Schreibvorgang konzentrieren kann. Er begibt sich in der Regel in eine Situation der Isolation. Das bedeutet zweierlei: er sucht einen Raum auf, in dem er allein sein kann, und er versucht, alle Tätigkeiten, die nichts mit dem Schreiben zu tun haben, von sich fern zu halten. Damit ist es aber nicht getan. Schreiben ist "ein Tun mit deutlichem Arbeitscharakter" (Kainz 1956: 4). Der Schreiber benötigt Werkzeuge, die die Handlungen seiner Hand ergänzen: Bleistift, Federhalter, Kreide, Meißel usw., u.U. eine Maschine, außerdem benötigt er

Fig. 1: STRUKTUR DES SCHREIBMODELLS  
 (nach Hayes/Flower 1980 a)

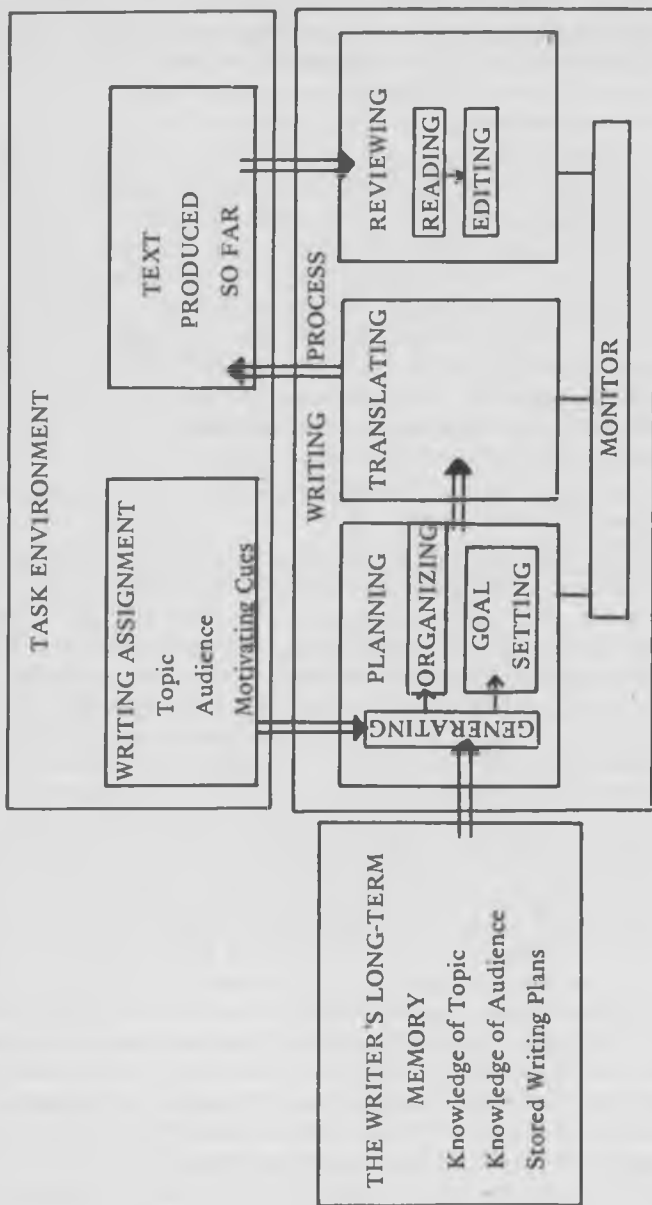
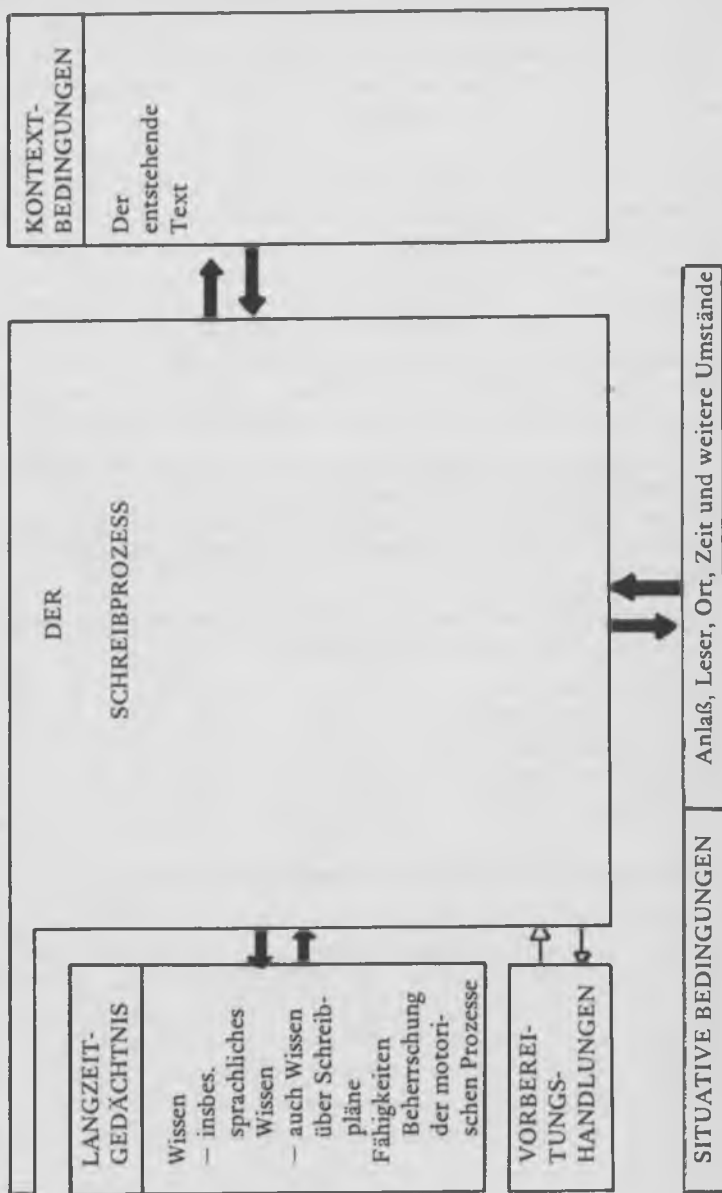


Fig. 2: KOMPONENTEN DES SCHREIBPROZESSES



ein bestimmtes Material, das mithilfe des jeweiligen Werkzeuges bearbeitet werden kann: Papier, eine Tafel, Holz, Stein, Metall usw. Zu den Vorbereitungshandlungen, die zum Schreibakt führen, gehört also die Bereitstellung eines geeigneten Raumes, eines Schreibwerkzeuges und entsprechender Schreibmaterialien.

In dem Modell von J. Hayes und L. Flower besteht die zentrale Komponente, die Komponente für den Schreibprozeß, aus drei Teilen: einen für die kognitiven, im eigentlichen Sinne konzeptionellen Prozesse, einen weiteren für die sprachlichen und einen dritten für verschiedene überarbeitende Aktivitäten des Schreibers. Die beiden Autoren sprechen von Planung (planing), Übersetzung (translation) und Überprüfung (reviewing), vgl. Fig. 3. Eine solche Aufteilung des Schreibprozesses erfaßt zwar alle kognitiven Prozesse, auf die es allein J. Hayes und L. Flower ankam, nicht aber alle Aktivitäten eines Schreibers, auf die es mir hier ankommt. Dazu wären mindestens zwei Arten von Aktivitäten zu ergänzen:

- (1) verschiedene motorische Handlungen, die zur Ausführung einer Schreibhandlung notwendig sind, und
- (2) die den Schreibakt begründenden und ihm während seiner ganzen Dauer zugrunde liegenden Motivationen: die motivationale Basis (vgl. Wason 1980: 134).

Nimmt man diese Teile in die Komponente für den Schreibprozeß auf, dann kommt man zu insgesamt fünf Teilen:

1. Motivationale Basis
2. Konzeptionelle Prozesse
3. Innersprachliche Prozesse
4. Motorische Prozesse
5. Redigierende Aktivitäten (vgl. Fig. 4).

### 3. Einige allgemeine Eigenschaften des Schreibprozesses

Der Schreibprozeß zeichnet sich nicht nur durch seine Komplexität, sondern vor allem auch durch seine Dynamik aus, d.h. an ihm sind nicht nur mehrere verschiedene Aktivitäten beteiligt, diese Aktivitäten sind sowohl für sich als auch in ihrem Zusammenspiel nach Verlauf, Richtung und Intensität in einem hohen Grade modifizierbar (vgl. Hayes/Flower 1980b: 398 f.). Da wir nur unzulängliche Möglichkeiten haben, diese Dynamik in dem von uns gewählten Modell angemessen darzustellen, ist es notwendig, einige allgemeine Bemerkungen vorzuschicken.

Fig. 3: DER SCHREIBPROZESS  
(nach Hayes/Flower 1980 b)

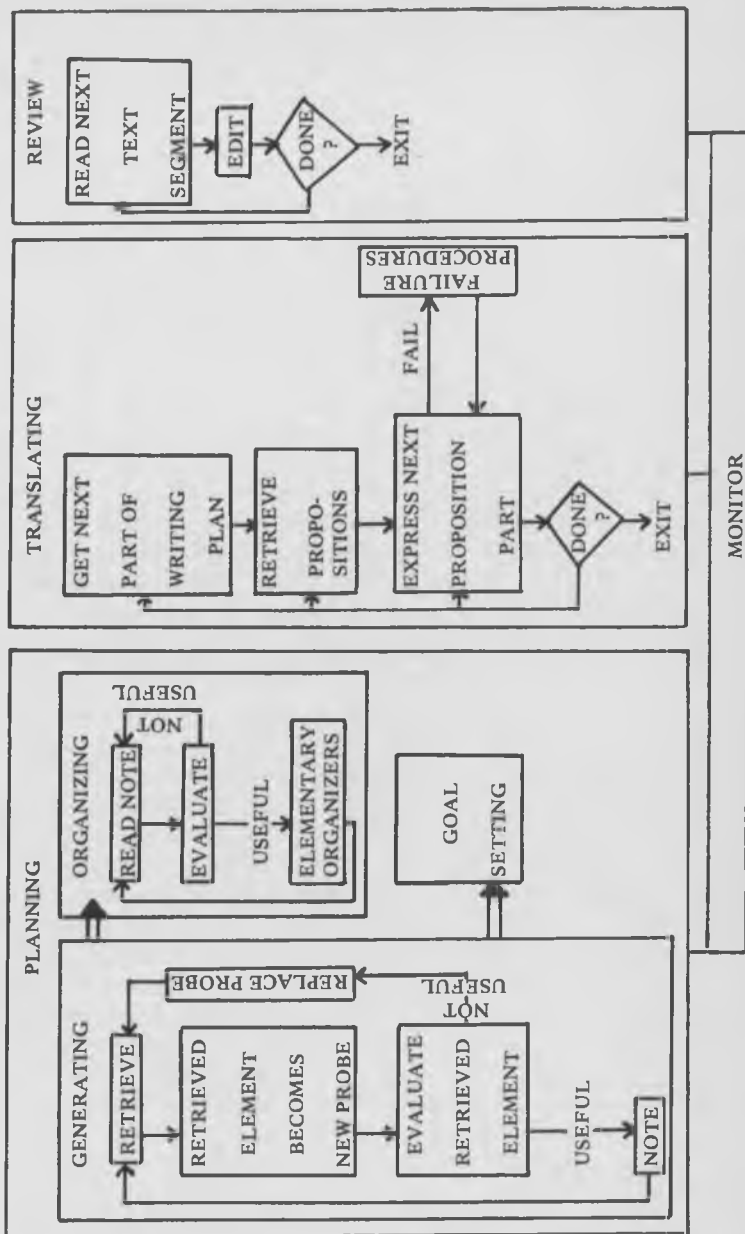
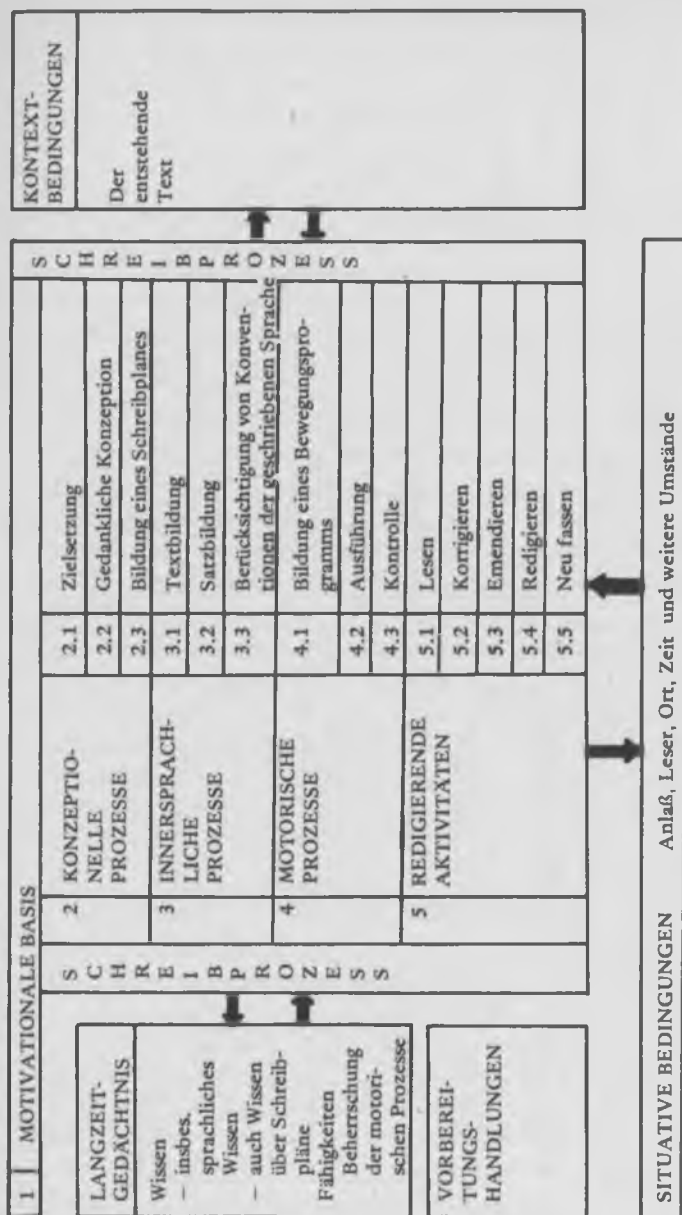


Fig. 4: DIE STRUKTUR DES SCHREIBPROZESSES



Das Verständnis des Modelles setzt voraus, daß die einzelnen Aktivitäten beim Schreiben auf folgende Weisen zustande kommen oder sich zueinander verhalten können:

- multilevel
- sukzessiv
- interaktiv
- iterativ
- rekursiv
- teilweise zumindest routinisiert bzw. sogar automatisiert.

Eine solche Aufzählung allgemeiner Eigenschaften des Schreibprozesses erfolgt in Anlehnung an einige Bemerkungen von D. Gould (Gould 1980: 111-112).

(1) Schreiben vollzieht sich "multilevel" (D. Gould). Eine deutsche Bezeichnung steht mir leider nicht zur Verfügung. Gemeint ist die Tatsache, daß die verschiedenen, am Schreibprozeß beteiligten Aktivitäten nicht auf einer, sondern auf verschiedenen Ebenen operieren. Eine Ebene kann man als die motivationale, eine andere als die konzeptionelle, eine dritte als die sprachliche Ebene bezeichnen usw.

(2) Der Prozeß des Schreibens ist zeitlich geordnet in dem Sinne, daß die einzelnen Aktivitäten, aus denen er sich zusammensetzt, aufeinander folgen. Schreiben ist also grundsätzlich sukzessiv. Eine solche Feststellung ist nicht unproblematisch und bedarf der Erläuterung.

Die sukzessive Ordnung des Schreibprozesses besagt nicht, daß eine Aktivität erst abgeschlossen sein muß, bevor eine andere zum Zuge kommt. Die Aktivitäten können zwar grundsätzlich voneinander getrennt auftreten: sie sind potentiell isolierbar. In der Regel aber überlappen sie einander in einem hohen Maße. Bestimmte Korrekturen oder Überarbeitungen des Textes, die durchaus noch zum Schreibprozeß zählen, können erst vorgenommen werden, wenn etwas vorliegt, das verbessert werden kann. Desgleichen setzen die motorischen Prozesse voraus, daß sich im Kopf des Schreibenden ein gedanklich-sprachliches Konzept des Zuschreibenden gebildet hat. Auch die sprachlichen Formulierungen erfordern zumindest einen gewissen Stand in der Entwicklung eines gedanklichen Konzeptes. So bedingt eine Aktivität die andere. Man kann also durchaus von einer Logik des Schreibprozesses sprechen, auch wenn die Wirklichkeit selbst im Einzelfall ganz anders aussehen mag:

The moment when one takes up a pen and begins to write stands at the point of intersection of a number of different mental and physical activities. Some of these are ended as soon as the writing begins, others are

continued as the writing proceeds, while some, obviously, begin and end with the writing itself. (Britton 1957: 21).

(3) Das Bild vom Überlappen der verschiedenen Aktivitäten beim Schreiben ist nur teilweise zutreffend. Diese Aktivitäten wirken in einem Maße aufeinander ein, daß der Eindruck eines fast gleichzeitigen (simultanen) Zusammenwirkens aller am Schreibprozeß beteiligten Aktivitäten entstehen kann. Schreiben ist also ein im hohen Grade *i n t e r a k - t i v e r* Vorgang. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es ist durchaus möglich, daß bereits ein erster Entwurf eines Textes entsteht, während sich das gedankliche Konzept erst allmählich entwickelt, so daß auch der entstehende Text auf die Ausbildung des gedanklichen Konzeptes Einfluß nehmen kann. Die Dynamik des Schreibprozesses, von der ich eben gesprochen habe, ist in starkem Maße durch die Interaktion der verschiedenen Aktivitäten bedingt.

(4) Daß Schreiben *i t e r a t i v* sei, meint, daß die einzelnen Aktivitäten wiederholt werden können. Der Schreiber kann etwa einen Plan entwickeln, dann ein Konzept ausarbeiten und anschließend erneut in Überlegungen zur Planbildung oder zur Entwicklung eines Konzeptes eintreten.

(5) Daß Schreiben *r e k u r s i v* sei, meint, daß ein und dieselbe Aktivität sich auf sich selbst beziehen kann. J. Hayes und L. Flower machen den Vorgang an einem Beispiel aus ihren Protokollen klar:

"In her first draft, Wendy wrote sentence 1 of the final draft and then followed it directly by sentence 7 of the final draft. When she was editing (a part of the writing process), Wendy decided that readers would have trouble with the transition between sentence 1 and 7. As a result she called on the whole writing process to insert a small essay inside her larger essay. The whole writing process then was used as a part of editing, and thus as a part of itself" (Hayes/Flower 1980b: 398).

(6) Schließlich ist es für die Beurteilung von Schreibprozessen wichtig zu wissen, daß grundsätzlich alle Aktivitäten, die an ihm beteiligt sind, mehr oder minder *r o u t i n i s i e r t* bzw. unter Umständen auch automatisiert werden können. Es gibt, wie Friedrich Kainz schreibt, "als Übungsergebnis (...) Prozeßabbreviaturen, so zwar, daß die Beanspruchung bestimmter Partialaktionsräume auf ein Minimum eingeschränkt werden kann" (Kainz 1956: 64). Solche Abbreviaturen treten vor allem bei allen Ausführungshandlungen, also in erster Linie bei den motorischen Aktivitäten, auf, sind aber keineswegs auf sie beschränkt.

Im folgenden werden die einzelnen Teile des Schreibprozesses für sich beschrieben. Damit der Leser die recht komplizierten Verhältnisse leichter überblicken und die einzelnen Schritte der Darstellung besser

verfolgen kann, werden die Ergebnisse der Überlegungen in einer Art Netzplan zusammengestellt und den Ausführungen vorangestellt (vgl. Fig. 5).

#### 4. Zur motivationalen Basis

Von der Motivation, ihrer Art und Stärke, hängt das Zustandekommen, die Intensität und die Dauer des Schreibprozesses in einem hohen Maße ab. Die Bedeutung, die der Motivation für den Prozeß des Schreibens zukommt, kann also kaum überschätzt werden. Dennoch können wir hier nicht alle möglichen Motivationen berücksichtigen. Es gibt zu viele, und diese wiederum sind zu verschiedenartig. Wir beschränken uns im folgenden auf die Motivationen, die vom Akt des Schreibens selber ausgehen.

Ein kurzer Blick auf den (mündlichen) Dialog zeigt, daß die Bedingungen für die Bildung von Motivationen beim Schreiben grundsätzlich andere sind. Der Dialog ist eine spezifische Form menschlicher Interaktion. In einer solchen Interaktion geht es auch darum, das Wort zu ergreifen und zu behalten. Oft entsteht ein regelrechter Kampf um die Möglichkeit, sprechen zu können. Darüberhinaus muß derjenige, der das Wort gerade hat, auf Einwürfe oder Einwände seiner Partner parieren können oder sich durch Nachfragen und sog. "communication checks" vergewissern, ob sie seiner Rede noch folgen, ob sie verstehen, was er gesagt hat, oder überhaupt noch bereit sind, ihm zu folgen. Alles das gibt es beim Schreiben nicht, und kann es auch nicht geben. Es ist kein Partner da, auf den der Schreibende Rücksicht zu nehmen hätte. Er ist frei von dem Kommunikationsdruck, dem der Sprechende ausgesetzt ist. Motivationen zum Schreiben, die im Schreibakt selbst enthalten sind, können allenfalls von dem Schreibprodukt, dem entstehenden Text, ausgehen:

(1) Der Schreibende ist nicht so frei, wie er auf den ersten Blick erscheint. Wie der Sprechende in seinen Aussagen an die seiner Partner gebunden ist, so der Schreibende an seine eigenen Worte. Hat er einmal angefangen zu schreiben, so ist die Richtung, in der er weiter schreiben wird, bis zu einem gewissen Maße festgelegt. Je klarer die Richtung, umso größer der Ansporn, das Geschriebene zu vollenden. So ist die bekannte Tatsache zu erklären, daß Schreibabbrüche am Ende eines Textes seltener zu verzeichnen sind als zu Beginn. Das Motiv zu schreiben wird also umso stärker empfunden, je mehr sich der Text seiner Vollendung nähert.

(2) Das Geschriebene entsteht sozusagen unter den Augen des Schreibenden. Da es — anders als das Gesprochene — erhalten bleibt, kann der

Fig. 5: DER VERLAUF DES SCHREIBPROZESSES

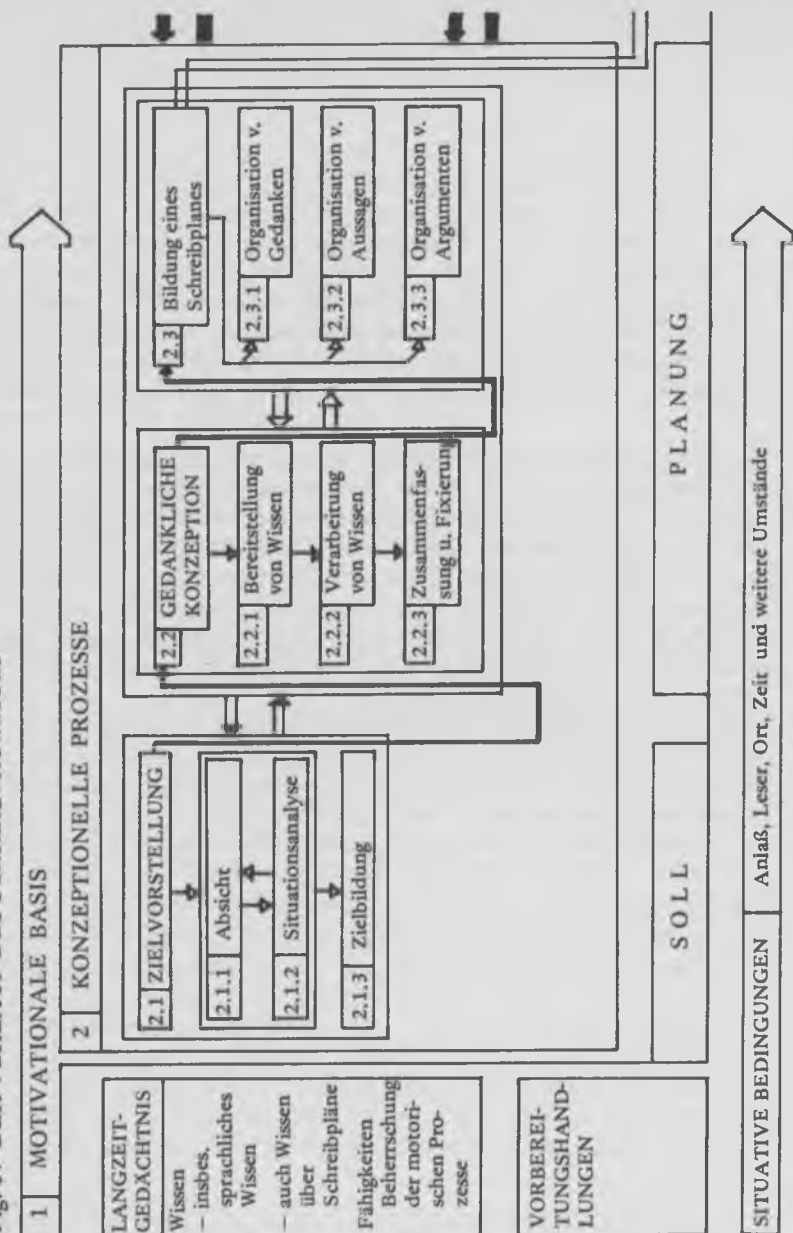


Fig. 5 (Forts.)

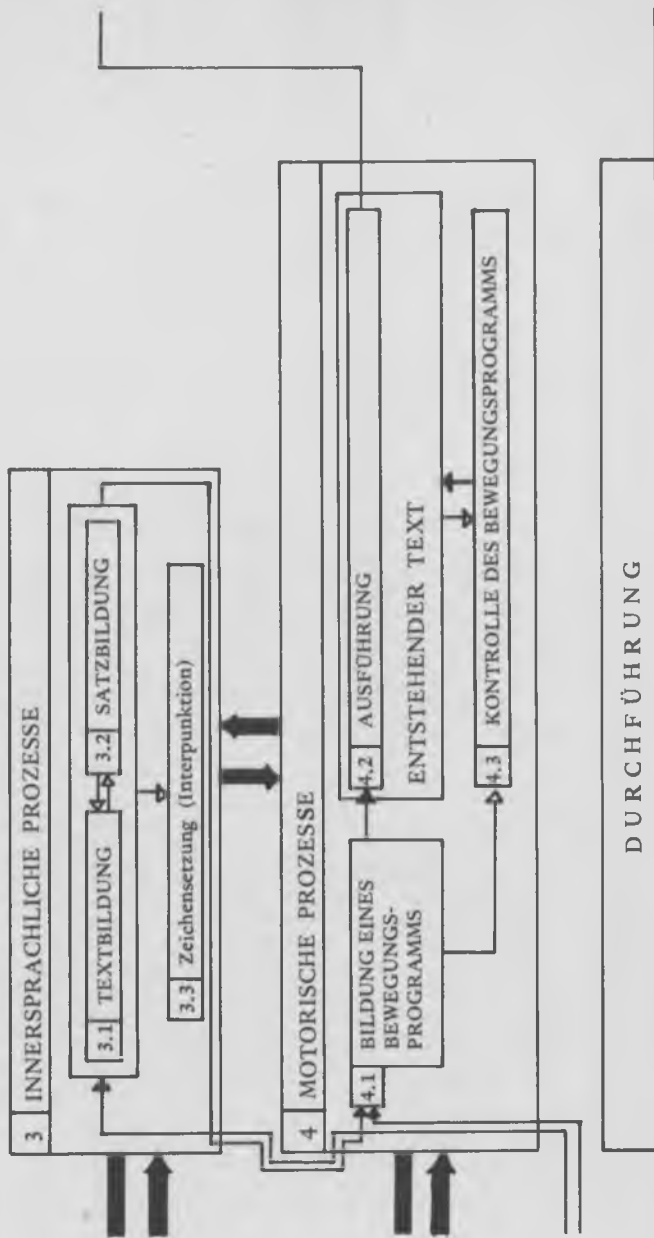
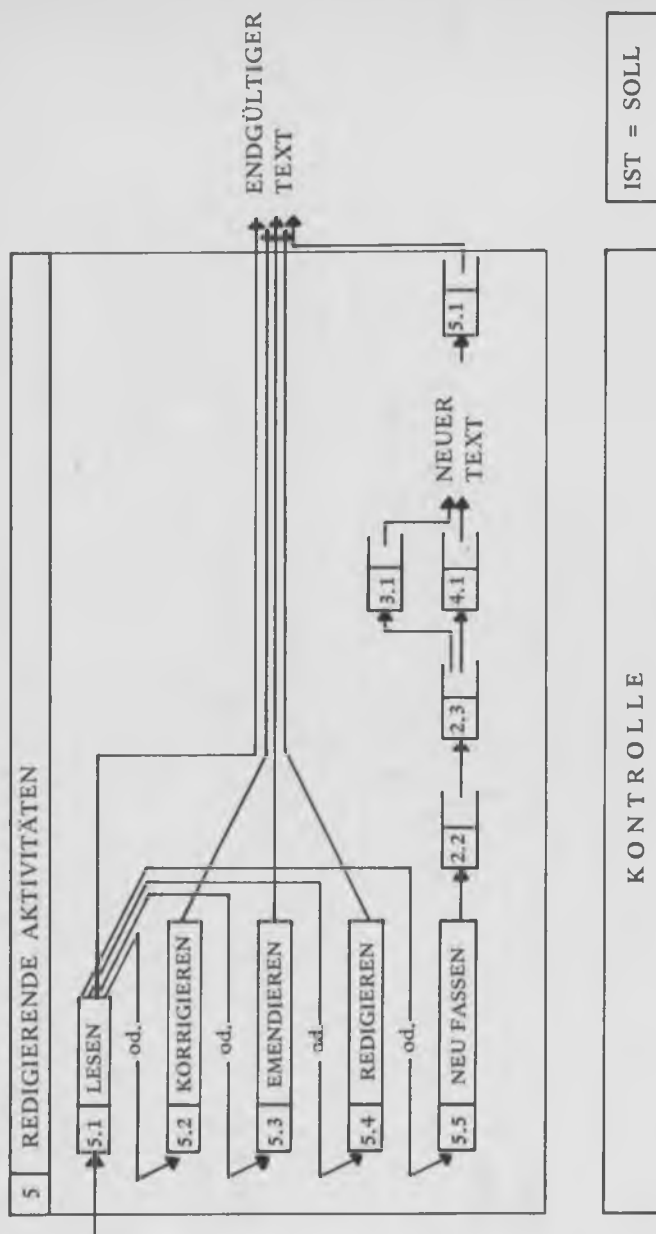


Fig. 5 (Forts.)



Schreibende den entstehenden Text betrachten, noch einmal durchlesen, verändern, verbessern oder gar umarbeiten – so lange, bis der Text die Form angenommen hat, die seinen Vorstellungen entspricht. Der Schreibende kann in einem viel größeren Maße, als dies einem Sprechenden möglich wäre, einen Text gestalten.

(3) Das stärkste Motiv zum Schreiben scheint mir aber von der Möglichkeit zur Vergegenständlichung auszugehen. Der Schreibende drückt seine Gefühle, Gedanken, Vorstellungen, Wünsche, Erinnerungen usw. aus. Das tut auch der Sprechende, zumindest kann er es tun. Was aber das Schreiben von dem Sprechen unterscheidet, ist die Tatsache, daß der Schreibende, indem er schreibend seine inneren Zustände nach außen bringt, für sie zugleich eine feste Form findet. Er vergegenständlicht sie und damit in einem gewissen Sinne auch sich selbst.

## 5. Die konzeptionellen Prozesse

### 5.1. Die Bildung einer Zielvorstellung

Vorstellungen über Absicht, Zweck und Ziel des Schreibens bestimmen, steuern und beeinflussen durchgehend den Schreibprozeß als ganzen. "There will be a high-level executive scheme directing the whole writing operation in keeping with certain purposes and constraints" (Bereiter 1980: 78). Schreiben ist also eine ausgesprochen zielgerichtete Tätigkeit. Mit der Bildung einer Zielvorstellung hebt der Schreibprozeß eigentlich erst an:

Typically, writers comment on their major goals early in the written session. For example, one writer who was asked to write about a woman's role for a hostile audience, said: "If an audience were hostile the worst thing to do would be to defend yourself – so I would try to humor them – to make them – uh – more sympathetic maybe...". A second writer assigned this same topic said: "I'm trying to decide whether ... I want to convince my audience of something specific about – uh – for instance the Equal Rights Amendment or whether something general about women should have the same rights as men...and I also need to decide if I want to actively convince my audience or simply state my point of view..." (...) A third writer said, "I'm not really trying to persuade these people of anything, I'm simply beeing descriptive... I'm saying this is the way the world is ..." (Hayes/Flower 1980b: 396).

An der Zielvorstellung orientiert sich der Schreibende während des gesamten Schreibprozesses. An ihr mißt er schließlich das Ergebnis. Hat er sein Ziel erreicht, wird er den Text akzeptieren, wenn nicht, ihn verwerfen und neu schreiben.

Die Bildung einer Zielvorstellung ist selbst ein komplexer Vorgang. Sie setzt sich zusammen

- (1) aus der Absicht, die der Schreibende mit seinem Schreiben verbindet,
- (2) der Prüfung der Bedingungen, die gegeben sein müssen, um seine Absicht verwirklichen zu können: der Situationsanalyse. Erst wenn festgestellt worden ist, daß eine Absicht verwirklicht werden kann, kommt es
- (3) zu einer Zielvorstellung.

(1) Die Absicht ( I n t e n t i o n ) gründet in der Motivation und führt diese unmittelbar fort. Sie ist diejenige Teilhandlung des Schreibens, an der der Wille des Schreibenden am stärksten beteiligt ist.

Die Absicht selbst kann auf verschiedenen Ebenen erfaßt werden. Schon die Absicht zu schreiben und nicht zu sprechen oder gar zu schweigen ist eine Absicht. Die Absicht kann sich auch auf das Werkzeug oder das Schreibmaterial richten. Wenn wir von einer Absicht zu schreiben sprechen, dann meinen wir aber in der Regel den Zweck, den wir mit dem Schreiben verbinden. An anderer Stelle habe ich versucht, aus den Bedingungen schriftlicher Kommunikation diejenigen Zwecke (ich spreche dort von "Funktionen") abzuleiten, die für das Schreiben typisch zu sein scheinen (Ludwig 1980: 85 ff.). Zwecke, die für das Schreiben charakteristisch zu sein scheinen, sind die folgenden:

- um sich von einem inneren Zustand frei oder sich ihn allererst zueigen zu machen
- um sich einen Sachverhalt klar oder bewußt zu machen
- um ein Problem zu lösen
- um mit sich selbst in Kontakt zu treten
- um Formulierungen zu finden
- um eine umfangreichere sprachliche Äußerung zu konzipieren
- um einen Gedanken oder einen Sachverhalt zu fixieren, festzuhalten, damit er nicht vergessen wird.

Das sind lauter Verwendungsweisen des Schreibens, die keine kommunikativen Zwecke verfolgen. Daneben gibt es natürlich auch ausgesprochen kommunikative Zwecke:

- um Wissen an andere Personen weiterzugeben
- um durch das Geschriebene auf andere Personen Einfluß zu nehmen, sie in ihren Gedanken oder in ihrem Verhalten zu steuern.

In der wissenschaftlichen Diskussion standen zumeist die kommunikativen Absichten im Vordergrund.

(2) Die Überprüfung der Situation ist nicht auf die Frage nach den äußeren Voraussetzungen des Schreibens zu beziehen, etwa auf die Frage, ob Papier zur Hand ist, ein Schreibgerät vorhanden, ob die Schreibmaschine funktioniert, die Post noch geöffnet ist usw. Auch sind nicht so sehr die im eigentlichen Sinne situativen Bedingungen des Schreibens gemeint. Die Schreibsituation an sich ist in der Regel recht uninteressant. Der Schreibende zieht sich zurück, konzentriert sich ganz auf den Akt des Schreibens und schirmt sich, so weit das irgend möglich ist, ab gegen alle Einflüsse, die ihn stören können. Der Ort, an dem er schreibt, die Zeit, zu der er schreibt, Aktivitäten anderer Personen, alles dies spielt beim Prozeß des Schreibens kaum eine Rolle. So könnte man denken, daß dem Schreibenden im Grunde nichts im Wege stände, seine Absichten unmittelbar zu Zielen seines Schreibens zu machen.

Es gibt jedoch eine Größe, die – zumindest bei dem kommunikativ bestimmten Schreiben (s. oben) – von einem mehr oder minder großen Einfluß auf den Schreibvorgang sein kann: der Leser. Zwar wird in der Literatur immer wieder betont, daß ein Partner, auf den der Schreiber Rücksicht zu nehmen hätte, beim Schreiben nicht vorhanden sei. Schreiben sei eine "Kommunikation ohne Partner" (z.B. Grimminger 1973: 1). Das ist in einem oberflächlichen Sinne auch zutreffend. Doch wäre es falsch, daraus zu schließen, daß der (potentielle) Leser ohne Einfluß auf den Schreibvorgang sei:

Writing may be looked upon as soliloquizing monologue. This way of looking at it seems reasonable enough. The "others" are not there, they cannot interrupt, and who they are and what they are do not make themselves insistently felt at every turn. The writer needs not retract, concede, bluff, cajole, placate, counterattack, deny, nor acknowledge directions and fancies which are not his own. Writing, then, appears to emancipate the writer not only from the fragmentation or disruption of his discourse by the intrusion of others but also from the acknowledgement of the fact that he must accommodate to the needs of others.

Yet while we may perceive some truth in all this, we also know it to be an absurdly inadequate description of what writers do – indeed must do. In spite of the fact that a writer is physically isolated from his audience, the fact of writing inserts itself into a network of social relationships which will make him say this rather than that – in this way rather than that – or perhaps suppress this and add that. An invisible audience will exert some degree of control on his writing, impelling him towards choices along every dimension of language (Britton u.a. 1977: 58 f.).

(3) Aus dem Zusammenspiel zwischen der Absicht, die ein Schreiber verfolgt, und den Rücksichten, die er eventuell zu nehmen hat, ergibt sich die Bildung eines Schreibzieles. Das geschieht grundsätzlich anders als beim Sprechen. Sprechen ist primär eine Inter-

aktion, zumal wenn es sich um ein Gespräch handelt. Ein Ziel bildet sich, falls überhaupt, aus den verschiedenen Absichten der einzelnen Redeteilnehmer. Diese können auch während des Dialoges das Ziel verändern. Auch der Schreibende wird auf seine Leser Rücksicht nehmen. Es kann auch der Fall eintreten, daß er seine eigene Meinung bis zur Unkenntlichkeit der Meinung seiner Leser anpaßt. Doch er braucht es nicht zu tun. Es gibt niemanden, der ihn dazu zwingt. Er ist grundsätzlich frei, das Ziel seiner Schreibtätigkeit selbst zu bestimmen: "er ist mehr 'bei sich', als beim anderen" (Boettcher 1982: 6). Schreiben ist eine interaktionslose und darum individuelle Handlung. Der Schreibende reagiert nicht, sondern er agiert. Das heißt natürlich nicht, daß nicht auch er während des Schreibvorganges sein Ziel verändern könnte. Aber dann ist es seine höchst persönliche Entscheidung.

## 5.2. Die inhaltliche Konzeption

Nach der Logik des Schreibens folgt auf die Zielbildung die Entwicklung einer inhaltlichen Konzeption. Das muß aber nicht immer so sein. Auf eine Ausnahme komme ich im nächsten Abschnitt zurück (vgl. 5.3.).

Die Entwicklung einer inhaltlichen Konzeption scheint aus drei verschiedenen Aktivitäten zu bestehen:

- (1) der Bereitstellung von Wissen,
- (2) der gedanklichen Verarbeitung des Wissens und
- (3) der Zusammenfassung der Ergebnisse und ihrer Fixierung.

Die **Bereitstellung von Wissen**, über das geschrieben werden kann, kann grundsätzlich auf zwei Weisen erfolgen. Verfügt der Schreiber über geeignetes Wissen (Erfahrungen, Erkenntnisse, Einsichten, Ansichten usw.), dann kommt es darauf an, dieses Wissen aus seinem Langzeitgedächtnis hervorzurufen und zu aktualisieren. Verfügt er nicht in seinem Langzeitgedächtnis über das notwendige Wissen, so muß er es sich verschaffen: durch neue Erfahrungen, durch Lektüre von Artikeln und Büchern, dadurch daß er andere Menschen danach fragt, durch Experimente usw. In beiden Fällen bedeutet die Bereitstellung von Wissen immer die Aktualisierung von Wissen, das entweder lang- oder nur kurzfristig zum Zwecke der Verarbeitung im Gedächtnis gespeichert worden ist.

Das Wissen an sich reicht nicht aus, um niedergeschrieben werden zu können. Es bedarf zunächst der **gedanklichen Verarbeitung**. Wie diese erfolgt, ist noch ziemlich unklar. Es gibt Psychologen, die eine Art von innerem Dialog annehmen, einen Dialog, der den Dialog zwischen Menschen abbildet und wohl auch genetisch aus diesem

entstanden ist, sich aber dadurch von ihm unterscheidet, daß er ohne Partner und ohne Worte sozusagen im Kopf des Schreibenden vorgenommen wird (vgl. Abschnitt 6.1.). Vielleicht kann man sich den Prozeß der gedanklichen Verarbeitung so vorstellen, daß viele Formen, die ein Dialog zwischen Menschen charakterisieren, auch für den inneren Monolog bestimmend sind:

- die Elemente des Wissens, die im Hinblick auf das Schreibziel von Interesse sein könnten, werden zusammengestellt,
- miteinander verglichen,
- aus ihnen Argumente gewonnen,
- aus diesen wiederum Schlüsse gezogen,
- verbessert usw.

Wie auch immer der Prozeß der gedanklichen Verarbeitung verläuft, es ist anzunehmen, daß es sich um ein überaus dynamisches Geschehen handelt.

Zu der inhaltlichen Konzeption gehört schließlich die Feststellung, Zusammenstellung und Fixierung der Ergebnisse. Es genügt nicht, daß relevantes Wissen bereitgestellt und verarbeitet wird, es muß auch so festgehalten werden, daß es dann als Grundlage für den weiteren Verlauf des Schreibprozesses dienen kann. Die Fixierung der Ergebnisse scheint in "semantischen Komplexen" zu erfolgen, die noch keine Wortbedeutungen darstellen, also nicht Sprache sind, wohl aber eine Grundlage bilden, auf der sich Wortbedeutungen entwickeln können. Damit werden bereits Fragen berührt, die im Zusammenhang mit den sprachlichen Aspekten des Schreibens behandelt werden sollen (vgl. Abschnitt 6.1.).

Was bisher über die Entwicklung eines inhaltlichen Konzeptes gesagt worden ist, dürfte kaum nur für das Schreiben charakteristisch sein. Grundsätzlich wird es auch für das Sprechen gelten können. Es bleibt also die Frage, was an ihnen spezifisch für das Schreiben sein könnte. In einer kleinen Schrift aus dem Jahre 1784 werden einige Überlegungen angestellt, die hier hilfreich sein können. Der Verfasser wundert sich, daß "mancher schlecht (schreibt), der gut spricht" (Villaume 1784: 4) und daß Kinder allgemein Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben. Er erklärt sie aus den Bedingungen, die beim Schreiben gegeben sind, insbesondere mit einer anderen Art zu denken.

Sprechen zeichne sich durch seine Flüchtigkeit aus, eine Feststellung, die kaum bestritten werden kann. Wichtig ist aber die Folgerung, die der Verfasser für das mit dem Sprechen verbundene Denken zieht.

Wenn sich das Denken beim Sprechen zugleich mit diesem entwickle, dann müsse es genau so flüchtig wie dieses sein. Der Sprechende könne sich einen Gedanken nur so lange vor Augen halten, wie er brauche, um ihn in Worte zu fassen. Also sei nicht nur das Sprechen, sondern auch das Denken, das an es gebunden ist, durch seine Flüchtigkeit gekennzeichnet. – Auch der schriftliche Ausdruck von Gedanken setze voraus, daß man sich einen Gedanken nur so lange vor Augen halten könne, wie der Schreibakt währt. Verglichen mit dem Sprechakt, währe dieser aber viel länger, so daß für die Entwicklung eines Gedankens viel mehr Zeit zur Verfügung stehe. Das habe Konsequenzen für die Bildung der Gedanken. Die zur Verfügung stehende Zeit gebe dem Schreibenden die Möglichkeit, einen Gedanken als ganzen und in seinen Teilen zu entfalten. Sie zwingt ihn aber gleichzeitig, den gedanklichen Zusammenhang für eine relativ lange Zeitspanne in seinem Gedächtnis zu behalten. Die zeitlichen Bedingungen, unter denen geschrieben wird, erforderten also auf der einen Seite eine größere Leistung des Gedächtnisses, auf der anderen Seite ermöglichten sie eine gedankliche Explikation, die normalerweise beim Sprechen nicht erreicht werden kann.

Man wird aus solchen Überlegungen kaum den Schluß ziehen dürfen, daß das Denken beim Schreiben ein grundsätzlich anderes sei als beim Sprechen, auch wenn es psychologische, ethnologische und historische Arbeiten gibt, in denen eine solche Annahme vertreten wird (vgl. Scribner/Cole 1981: 73 f.). Wohl aber erlauben sie eine modifizierte Version dieser Annahme: Nicht die Struktur des Denkens ändert sich beim Schreiben, sondern die Art und Weise seines Vorgehens, seine Strategie (vgl. Cook-Gumperz/Gumperz 1981: 92 f.).

### 5.3. Der Schreibplan

Man hat den Schreibplan als "die Idee von einem Text" bezeichnet (Sitta 1982: 14). Es handelt sich um die Entwicklung von Vorstellungen davon, was in dem späteren Text zu stehen hat, wie die einzelnen Gedanken aufeinander folgen sollen, an welcher Stelle die Darstellung einsetzen und an welcher sie enden kann.

Der Schreibplan ist noch nicht der Text, auch nicht eine verkürzte Fassung des Textes: "Textplanung besteht einerseits in der Organisation von Gedanken, Aussagen, Argumenten in einer Form – und meistens auch in einer Kürze –, die vieles offen läßt, was der Text nachher zwingend erfordert: ausgeführte Darstellung der Gedanken, syntaktischer Zusammenhang, partnerbezogene sprachliche Gestaltung" (Portmann 1982: 48). Andererseits enthält der Schreibplan Elemente, "die so im Text gar nicht vorkommen können, sondern durch adäquate Wahl

sprachlicher Mittel realisiert werden müssen": etwa "explizite oder implizite Schreibweisungen ("Diesen Abschnitt muß ich hart und aggressiv formulieren")" (Portmann 1982: 48; vgl. auch 6.1.).

Schreibpläne können v o r g e g e b e n sein. Einige von ihnen gehören zum Standardwissen eines gebildeten Sprachteilnehmers. Wir wissen, wie wir einen Brief zu schreiben, einen Lebenslauf zu verfassen, einen Bericht zu geben oder ein Beileidsschreiben aufzusetzen haben. Solche konventionellen Schreibpläne sind in unserem Langzeitgedächtnis gespeichert und können jederzeit abgerufen werden. Man spricht in jüngster Zeit gerne von "Textsorten", meint aber im Grunde konventionelle Schreibpläne: "Textsorten, verstanden als 'sozial genormte, komplexe Handlungsschemata', sind Regeln für komplexe sprachliche Handlungen, die es uns erlauben, nach vorgeprägten Mustern zu handeln, und uns damit der Mühe entheben, in jedem Einzelfall überlegen zu müssen, wie wir die beabsichtigte Handlung ausführen können" (Püschel 1982: 28). Wenn ein Schreibplan von einem Schreiber gewählt wird, der vorgegeben ist, gibt es keine Notwendigkeit anzunehmen, daß dem Schreibplan im Ablauf des Schreibprozesses die inhaltliche Konzeption vorausgehen müsse. Der Schreibplan kann dann unmittelbar auf die Bildung einer Zielvorstellung folgen (vgl. 5.2.).

Steht kein konventioneller Schreibplan zur Verfügung oder verzichtet der Schreiber darauf, einen solchen zu verwenden, so hat er selbst einen Plan z u e n t w e r f e n , sofern er nicht einfach ziellos drauflos schreiben will. Grundlage einer Planbildung ist das Ziel, das sich der Schreibende gesteckt hat. Aus ihm leitet er den Plan ab, und an ihm orientiert sich jeder einzelne Schritt seines Vorgehens. Insofern ist es gerechtfertigt anzunehmen, daß der Planung einer Schreibhandlung grundsätzlich die Bildung eines Zieles vorausgehen muß. Die Entwicklung des Planes selbst aber erfolgt unter verschiedenen anderen Hinsichten. Der Schreibende wird noch einmal die beiden Momente, die für die Zielbildung bedeutsam waren, zu berücksichtigen haben: seine eigenen Absichten und die Vorstellungen, die er von den Erwartungen, dem Wissensstand und der Persönlichkeit seiner Leser hat. Bei expositorischen Texten spielt die logische Abfolge der Gedanken eine ausschlaggebende Rolle, bei berichtenden die Abfolge der Ereignisse, bei Beschreibungen u.U. die Anordnung der Dinge im Raum. Insofern die Planbildung Wissen und Kenntnisse voraussetzt, ist es richtig anzunehmen, daß sie erst im Anschluß an das inhaltliche Konzept vorgenommen werden kann.

Es ist vielleicht nicht ganz überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die Strategie der Planung in concreto von einem Schreiber zum

anderen recht unterschiedlich sein kann. John Hayes und Linda Flower glauben, aufgrund ihrer Protokollanalysen zumindest zwei Prinzipien der Planung feststellen zu können. Die Planung kann sequentiell ("temporally") oder "hierarchisch" erfolgen (oder beides zugleich). Sequentiell ist eine Planung, wenn sich der Schreibende vornimmt, erst A, dann B, dann C usw. niederzuschreiben. Ein solches Vorgehen entspricht dem, was in der Rhetorik des 19. Jahrhunderts als "partitio" bezeichnet wird. Hierarchisch ist die Planung, wenn er sich vornimmt, unter Punkt A erst a, dann b, dann c usw. auszuführen. Ein solches Verfahren nannte man früher eine "divisio". Für die Analyse und die Beurteilung von Planungen beim Schreiben dürfte die Berücksichtigung der jeweiligen Strategie, nach der der Schreiber vorgegangen ist, nicht unwichtig sein.

## 6. Die innersprachlichen Prozesse

Nirgends wird deutlicher, wie sehr die verschiedenen am Prozeß des Schreibens beteiligten Aktivitäten miteinander verwoben sind, als bei den im eigentlichen Sinne sprachlichen. Nirgends sind auch die Schwierigkeiten, sie überhaupt zu erfassen, geschweige denn zu beschreiben, so groß. Die folgenden Ausführungen können nur als ein erster Versuch betrachtet werden, etwas Klarheit in die komplizierten Verhältnisse zu bringen. Ein gerüttelt Maß an Spekulation ist dabei zur Zeit unvermeidlich.

### 6.1. Sprachliche Anteile der konzeptionellen Aktivitäten

Die sprachlichen Aktivitäten setzen nicht erst ein, wenn die konzeptionellen abgeschlossen sind. Schon mit diesen sind, wenn man namhaften Psychologen Glauben schenken darf, erste innere Verbalisierungen verbunden:

*In psychology, the term "inner speech" usually signifies soundless, mental speech, arising at the instant we think about something, plan or solve problems in our mind, recall books read or conversations heard, read and write silently. In all such instances, we think and remember with the aid of words which we articulate to ourselves. Inner speech is nothing but speech to oneself, or concealed verbalization, which is instrumental in the logical processing of sensory data, in their realization and comprehension within the definite system of concepts and judgements (Sokolov 1972: 1).*

Wenn man also die sprachlichen Operationen beschreiben will, die mit dem Prozeß des Schreibens verbunden sind, dann muß man mit den sprachlichen Anteilen beginnen, die bereits den konzeptionellen Operationen zueigen sind.

Wir haben gesehen, daß die konzeptionellen Operationen beim Schreiben nicht einheitlich sind. Also werden es auch kaum die sprachlichen sein. Bei den konzeptionellen Operationen wurden unterschieden: die Zielsetzung (Absicht), die gedankliche Verarbeitung vorgegebenen Wissens und gewisse Planungsaktivitäten. Folglich ist anzunehmen, daß die Form der jeweils diesen Aktivitäten zuzuordnenden sprachlichen Prozesse ebenfalls unterschiedlich ist. Eine solche Annahme wird durch gelegentliche Hinweise in der psychologischen Literatur bestätigt.

Die Operationen, die mit der Bildung eines Schreibzieles verbunden sind, scheinen die Form von Instruktionen zu haben. In ihrem bekannten Buch "Strategien des Handelns" schreiben Miller, Galanter und Pribram (1960/1973: 102): "Die innere Sprache ist das Material, aus dem unser Wille gemacht ist. Wenn wir etwas tun wollen, stellen wir uns vor, wie wir es tun werden; wir wiederholen im stillen unsere mündlichen Befehle, während wir uns auf die Aufgaben konzentrieren". Oder an anderer Stelle: "Was wir die 'Willensanstrengung' nennen, scheint im großen und ganzen eine Art von emphatischer innerer Sprache zu sein. (...) Wenn wir eine besondere Anstrengung machen, wird die innere Sprache lauter und beherrschender. Dieses innere Rufen ist kein Epiphänomen ohne Bezug zur Anstrengung" (71).

John Hayes und Linda Flower führen aus ihren Protokollanalysen einige Beispiele für Äußerungen an, die aus der Bildung eines Schreibplanes erwachsen sind:

Now I think it's time to go back and read over the material and elaborate on its organization.

Now this isn't the overall organization, this is just the organization of a subpart.

I can imagine the possibility of an alternate plan ...

But let's build on this plan and see what happens with it (Hayes/Flower 1980a: 22).

Diese Beispiele haben den Nachteil, daß es sich eigentlich nicht mehr um innere Sprache handelt. Sie sind während des Schreibvorganges von den Versuchspersonen geäußert worden, also im strengen Sinne gesprochene Sprache. Vielleicht sind die Notizen, die Schreibende sich beim Schreiben machen, anders zu beurteilen, obwohl es sich auch bei ihnen nicht um innere Sprache handeln kann. John Hayes und Linda Flower haben verschiedene Arten von Zeichen feststellen können, die sich ohne Ausnahme durch Kürze auszeichnen:

Notes generated by the organizing process (so bei J. Hayes und L. Flower die Bezeichnung für die Planungsprozesse) often have an organizational form, that is, they are systematically indented, or numbered, or alphabetized, or possibly all of these. This organizational form will be used later to identify occurrences of the organizing process (Hayes/Flower 1980a: 15).

Solche Beobachtungen geben gewiß noch kein genaues Bild von der sprachlichen Form der inneren Sprache bei der Bildung von Schreibplänen. Doch lassen sie zumindest die Annahme zu, daß sich ihre sprachliche Form von der bei der Zielbildung deutlich unterscheidet. Das gilt auch für die im eigentlichen Sinne konzeptionellen Operationen.

A.N. Sokolov, der die umfangreichen Ergebnisse der sowjetischen Forschung auf dem Gebiet der inneren Sprache zusammengefaßt hat (Sokolov 1972), geht ausdrücklich von der Hypothese aus, daß die innere Sprache nicht einheitlich sei. Seine Ausführungen lassen sich ohne weiteres auf die kognitiven Operationen beziehen, die wir beim Schreiben ansetzen müssen:

In our analysis of inner speech we have always departed from two of its forms or stages: unfolded (inner talking) and abbreviated (operating with allusions to words) (Sokolov 1972: 121).

Die "entfaltete" oder "entwickelte" Form der inneren Sprache ist – nach Sokolov – das, was Plato das Gespräch der Seele mit sich selbst genannt hat: also ein inneres Argumentieren mit sich selbst. Wenn wir diese Form der inneren Sprache auf die Operationen beziehen, durch die vorgegebenes Wissen gedanklich verarbeitet wird, dann wird man sie am ehesten den Operationen zuordnen können, durch die das Wissen analysiert, geprüft und synthetisiert wird. Auf der Grundlage dieses inneren Gespräches mit sich selbst könnte sich dann das bilden, was A.N. Sokolov die "abgekürzte" oder "reduzierte" Form der inneren Sprache nennt: der Versuch, die Ergebnisse der gedanklichen Operationen zu fixieren, um dann später im Schreibakt über sie verfügen zu können.

In connection with this we attempted to demonstrate (...) that the abbreviated form of inner speech (thinking in allusions to words) arises only on the basis of preceding thoughts consisting in verbal reasoning. (...) While engaged in thought, we constantly pass from thinking-reasoning to thinking in allusions to words (Sokolov 1972: 121).

A.N. Sokolov hebt hervor, daß es sich bei dieser verkürzten Form der inneren Sprache noch nicht um Wortbedeutungen im eigentlichen Sinne handelt, sondern lediglich um Andeutungen, Anspielungen oder "semantische Komplexe":

The abbreviated character of verbal expression results in an ever increasing condensation of sense into a single word or, even, hint at a word; inner speech thus begins to represent the highest synthesis of individual word meanings; it turns into a language of semantic complexes (Sokolov 1972: 122).

Für die Konstitution des Schreibprozesses sind die verschiedenen inner-sprachlichen Aktivitäten — nicht anders als ihre kognitiven Korrelate — von unterschiedlicher Bedeutung. Instruktionen, die der Schreibende sich selber gibt, kurze Notizen, durch die der Schreibvorgang geordnet werden soll, beziehen sich auf den Ablauf des Schreibprozesses und sollen diesen regeln. Haben sie diese Aufgabe erfüllt, dann sind sie meist bedeutungslos geworden. In dem entstehenden Text schlagen sie sich kaum noch nieder, allenfalls in den Gliederungssignalen, die dem Schreiber zur Verfügung stehen. In der Regel gehen sie aber während des Schreibprozesses verloren. Die Ergebnisse der kognitiven Operationen dagegen, von denen wir annehmen, daß sie sich in semantischen Komplexen organisieren, haben eine Bedeutung nicht so sehr für den Prozeß der Produktion eines Textes, sondern für diesen selbst: sie sind dessen Basis. Darum müssen sie erhalten bleiben.

## 6.2. Von der Idee zur Textbasis

Wenn man den Psychologen folgt, dann zeichnen sich die semantischen Komplexe durch folgende Eigenschaften aus (vgl. auch Wygotski 1934/1969):

- (1) Ihre Bedeutung ist eine private: nur für denjenigen verständlich, der sie gebildet hat. Darum wird in der sowjetischen Psychologie nicht von "Bedeutung", sondern von "Sinn" gesprochen.
- (2) Sie sind ad hoc gebildet und darum wenig stabil.
- (3) Sie weisen einen fragmentarischen Charakter auf. Denn der Sinn besteht oft nur aus einem Hinweis, einer Anspielung, also dem Fragment eines Gedankens oder einer Vorstellung.
- (4) In der Regel sind es Prädikate. Der Denkende weiß, worüber er sich Gedanken macht. Was ihn interessiert, sind die Aussagen, die man über sie machen kann, die Prädikationen. Auf der ideellen Ebene, die wir beschreiben, implizieren die Prädikate gewissermaßen ihre Argumente.
- (5) Die semantischen Komplexe sind holistische Gebilde. Eine Vorstellung oder ein Gedanke geht in sie als ganzer ein und wird durch sie simultan repräsentiert. Daher ihr dynamischer Charakter.

Diese strukturellen Eigenschaften lassen sich ohne weiteres aus der Aufgabe (Funktion) der inneren Sprache bei der Bildung von Gedanken ab-

leiten. Aufgabe der sprachlichen Anteile beim Denken ist – nach A.N. Sokolov – “hauptsächlich ein Träger für Gedanken” (chiefly a vehicle for thoughts) zu sein (Sokolov 1972: 66). Wenn sich die Aufgabe der Sprache ändert, wenn sie nicht mehr nur Träger von Gedanken während des Vorganges ihrer Bildung ist, sondern als Basis für einen Text dienen soll, dann muß sich auch die Struktur der inneren Sprache ändern. Wir haben also mit einer Umstrukturierung bereits der inneren Sprache zu rechnen:

(1) Der Übergang von einer Hilfsfunktion bei der Bildung von Gedanken zur Begründung eines Textes bedeutet einen ersten Schritt von den privaten Bedeutungen, den semantischen Komplexen, hin zu sozialen Bedeutungen. Es werden nun solche Bedeutungen erforderlich, die nicht nur dem Schreibenden verständlich sind. Aus den semantischen Komplexen werden Wortbedeutungen. Zumindest müssen die privaten Bedeutungen ihnen angenähert werden.

(2) Die Möglichkeit, Bedeutungen dann noch ad hoc zu bilden, ist zwar grundsätzlich nicht ausgeschlossen, aber doch nur noch in einem sehr beschränkten Rahmen möglich. Es dominieren die konventionellen Bedeutungen, und diese sind durchaus stabil.

(3) Die mehr oder minder fragmentarische Repräsentation einer Idee dürfte ebenfalls für eine Textgrundlage kaum ausreichen. Wieweit jedoch der fragmentarische Charakter der ersten Fixierungen aufgegeben werden muß, hängt in starkem Maße von den jeweils vorliegenden kommunikativen Bedingungen ab. Es gibt Situationen, die ein Höchstmaß an Explizitheit erfordern, andere tun dies nicht. Entsprechend explizit oder implizit wird auch die Form der inneren Äußerung sein.

(4) Explizitheit der Textbasis heißt, daß die semantischen Fixierungen ihre holistische Form aufgeben. Eine Idee präsentiert sich als ganze und zugleich, ein Text jedoch ist durch die Sukzession seiner Teile bestimmt. Also bedeutet die Überführung einer Idee in die Form eines Textes, daß zunächst einmal aus einer simultanen Ordnung eine sukzessive wird.

(5) Aber nicht nur der Text als ganzer bedarf einer Begründung, sondern auch seine einzelnen Teile, die Sätze. Ein Prädikat alleine macht noch keinen Satz aus. Die Argumente, von denen wir annehmen, daß sie den Prädikaten implizit waren, müssen nun expliziert und an die Prädikate gebunden werden.

### 6.3. Die Textbasis für einen schriftlichen Text

Text- und Satzbasis in einem abstrakten Sinne sind Bedingungen für die Produktion sowohl von schriftlichen als auch von mündlichen Texten, also für Schreiben wie für Sprechen. Es stellt sich darum die Frage, wann diese beiden Modi des Sprachgebrauchs auseinander treten. Ich nehme an, spätestens von dem Zeitpunkt an, von dem ab sich der Einfluß kommunikativer Faktoren auf die sprachlichen Prozesse bemerkbar macht, d.h. bei der Transformation der Basisstrukturen in Äußerungsstrukturen oder – in einer gewissen Terminologie – der Basisstrukturen in Oberflächenstrukturen.

Von kommunikativen Faktoren hängt bereits die Textbildung ab. Man hat gesagt, daß schriftliche Texte immer explizit seien: "Alles muß darin bis zu Ende gesagt werden" (Wygotski 1969: 228). Diese Worte sind vielfach wiederholt worden. Dennoch haben sie keine grundsätzliche Gültigkeit. In vielen Fällen wird man wohl eine Tendenz annehmen dürfen, die von dem impliziten Gebrauch der inneren Sprache zu immer größerer Explizitheit führt, da dem Leser weniger Verständnishilfen zur Verfügung stehen als dem Zuhörer. Es gibt aber auch Fälle, in denen Explizitheit von Texten überflüssig wäre und auch nicht erwartet wird. Ein alltägliches Beispiel sind Notizen, die wir uns machen. Ob ein zu schreibender Text explizit angelegt wird oder nicht, das hängt also jeweils von den Umständen, von der Absicht des Schreibenden, den Erwartungen der Leser und vor allem von den Zwecken ab, die man mit einem solchen Text erreichen will.

Bis zu einem gewissen Grade gilt dies auch für die einzelnen Äußerungen eines Textes. In verschiedenen statistischen Untersuchungen ist festgestellt worden, daß die Sätze in schriftlichen Texten länger und in der Regel auch stärker untergliedert sind (vgl. etwa Leska 1965). Eine solche Beobachtung wird zutreffend sein. Zumindest ist sie plausibel, da die Bedingungen, die beim Schreiben vorliegen, für die Satzplanung günstiger als beim Sprechen sind. Das heißt aber nicht, daß die Sätze in schriftlichen Texten grundsätzlich anders sein müssen als in gesprochenen. Auch hier hängt es von den kommunikativen Bedingungen ab, wie jeweils die Satzbildung erfolgt. Da diese allerdings andere als beim Sprechen sind, wird also auch mit einer Differenzierung zwischen Sprechen und Schreiben bereits auf der Satzebene zu rechnen sein.

Auf der Wortebene (in der Wortwahl, der Wortbildung, der Morphologie und der Schreibung) gibt es einige Konventionen, die ein Schreiber zu beachten hat, auch wenn sie einmal mehr, einmal weniger verpflichtenden Charakter haben. Einige Wörter werden nur in der geschriebenen

Sprache, andere nur in der gesprochenen gebraucht. *Kriegen* zum Beispiel wird eigentlich nur in der gesprochenen Sprache verwendet, *erhalten* eher in der geschriebenen. Auch in der Wortbildung gibt es einige Formen, die nur beim Schreiben verwendet werden: viele Abkürzungen z.B., komplexere Nominalkonstruktionen usw. In der Morphologie erweist sich die geschriebene Sprache als sehr viel konservativer als die gesprochene: im Französischen hat sich das *Passé simple* erhalten, im Deutschen der Konjunktiv, bestimmte Partizipialkonstruktionen usw. Im Süddeutschen, in dem das Perfekt weitgehend das Präteritum verdrängt hat, ist dieses in schriftlichen Texten durchweg erhalten geblieben. In der Schreibung der Wörter, vor allem immer dann, wenn sie normiert worden ist, ist die geschriebene Sprache oft recht eigene Wege gegangen – so sehr, daß man manchmal die Orthographie für die geschriebene Sprache selbst gehalten hat.

Die sprachlichen Handlungen, die beim Schreiben auszuführen sind, werden in dieser Skizze kaum alle erfaßt sein. Eine sei zum Schluß noch angeführt, bei der die Rücksichtnahme auf den Leser grundsätzlich dominiert: die Zeichensetzung, die Interpunktion. Ihr Sinn besteht ausschließlich in der Aufgabe, dem Leser das Verständnis eines Textes zu erleichtern, zuweilen auch allererst zu ermöglichen. Auch wenn sie oft erst im Zusammenhang mit Textkorrekturen vorgenommen wird, gehört sie der Sache nach noch zu den sprachlichen Aktivitäten des Schreibenden.

## 7. Die motorischen Prozesse

Dank der modernen Hirnchirurgie sind wir über die motorischen Prozesse, auch über die Motorik des Schreibens, einigermaßen gut unterrichtet (vgl. zum folgenden Walesch Ms.).

An den Schreibbewegungen der Hand sind über dreißig Muskeln beteiligt, deren Aktivitäten weitgehend in den Bereich der Feinmotorik gehören. Diese Muskeln müssen gesteuert, aufeinander abgestimmt und miteinander koordiniert werden. Man hat sich den Vorgang so vorzustellen, daß zunächst ein motorisches Schreibprogramm erstellt, aufgrund dieses Programmes dann eine entsprechende Schreibaktivität erzeugt und schließlich die Ausführung vor dem Hintergrund des Programmes kontrolliert wird.

“Das Zustandekommen der Schreibbewegung” ist “nur über ein Zusammenspiel von Cortex, Basalganglien und Kleinhirn zu verstehen” (Walesch Ms.: 12):

(1) Die Basalganglien haben allgemein die Aufgabe, zielgerichtete Bewegungsabläufe zu programmieren. Da zu den zielgerichteten Bewegungen zweifellos auch das Schreiben gehört, ist damit zu rechnen, daß in den Basalganglien auch das Schreibprogramm entsteht. "Für diese Annahme gibt es mittlerweile neurophysiologische Belege" (Walesch Ms.: 10).

(2) Das Kleinhirn ist "wesentlich an der Generation und Regulation zielgerichteter, rascher Bewegungen beteiligt" (Walesch Ms.: 7). Hier werden also vermutlich auch die Schreibbewegungen erzeugt und reguliert.

(3) Die Cortex schließlich hat die Aufgabe, die Bewegungen an die Gegebenheiten der Außenwelt anzupassen (Walesch Ms.: 12). Die Beschaffenheit der Schreibgeräte, der Schreibunterlage, der Schreibsituation insgesamt wird hier Berücksichtigung finden.

## 8. Redigierende Aktivitäten

Der Prozeß des Schreibens kann erst dann als abgeschlossen gelten, wenn der Schreiber den Text als fertig betrachtet und aus seinen Händen gibt. Eine solche Auffassung setzt voraus, daß Verbesserungen und Überarbeitungen des Textes durchaus noch zum Prozeß des Schreibens zählen. Sie schließen ihn allererst ab (vgl. zum folgenden Britton u.a. 1975: 46-47 und Hayes/Flower 1980a: 16-20).

Voraussetzung und Grundlage für alle redigierenden Aktivitäten ist die Tatsache, daß der Schreiber den Text, soweit er realisiert worden ist, gelesen hat: der Schreibende als sein eigener, und zwar als sein erster Leser. Daß d a s L e s e n eines Textes selbst wieder ein in sich höchst komplizierter Prozeß ist, dürfte bekannt sein, braucht uns hier aber nicht weiter zu beschäftigen. Interessant ist lediglich der Hinweis, daß dies die Stelle ist, an der Leseprozesse in Schreibprozesse eingebettet sind.

Der Nutzen des bisher entwickelten Modells zeigt sich bereits, wenn man versucht, die verschiedenen redigierenden Aktivitäten zu klassifizieren und zu definieren: sie lassen sich ohne weiteres auf der Grundlage des Modelles bestimmen. Unterschieden werden im folgenden:

- Korrigieren
- Emendieren
- Redigieren (im engeren Sinne) und
- Neu fassen.

(1) Korrigiert werden alle Flüchtigkeitsfehler, aber auch Schreibfehler, grammatische Fehler und falsche Worttrennungen. Überprüft wird aber auch die Zeichensetzung und, wo sie fehlt, nachgetragen. **K o r r e k - t u r e n** betreffen also die sprachliche Ebene des Textes, und sie beziehen sich auf notwendige Veränderungen des Entwurfes. Sie werden notwendig, wenn grammatische Regeln verletzt oder orthographische Normen, bzw. Normen der Zeichensetzung nicht beachtet worden sind. Sie beruhen auf der Möglichkeit, einzelne Phasen des Schreibprozesses zu iterieren (vgl. 3(4)).

(2) Verbessert werden sprachliche Ausdrücke: Wörter, Wortgruppen, Redewendungen usw., nicht weil eine solche Veränderung des Textes unbedingt notwendig wäre (siehe unter (1)), sondern weil sie geeigneter erscheint, die Intentionen des Schreibenden zum Ausdruck zu bringen, den Erwartungen der Leser zu entsprechen oder die Sache zu charakterisieren, um die es geht. **E m e n d a t i o n e n** sind pragmatisch bedingt und darum ein Gegenstand der Stilistik.

Korrekturen und Emendationen beziehen sich oft auf überschaubare Teile eines Textes: einzelne Wörter, Wortgruppen, Sätze oder ganze Abschnitte. Sie sind – mit den Kategorien des Modelles – auf die im eigentlichen Sinne sprachliche Ebene beschränkt. Eine solche Beschränkung gilt dann nicht mehr für die folgenden Veränderungen.

(3) Bei den im engeren Sinne redigierenden Prozessen geht es nicht mehr um Veränderungen einzelner Ausdrücke, sondern ganzer Textteile oder ganzer Abschnitte. Friedrich Ostermann hat den Anlaß und die Voraussetzungen für solche **R e d i g i e r u n g e n** an Schüleraufsätzen verdeutlicht:

Wenn er (der Schüler O.L.) den selbstgeschriebenen Entwurf noch einmal liest, überblickt er zum erstenmal das ursprünglich nur in seinem "Innern" Vorhandene, durch die Darstellung nach außen Gesetzte in seiner konkreten Körperhaftigkeit. Unwillkürlich gewinnt er größere Distanz dazu. Eine neue Situation entsteht, in der er nun viel klarer die Übereinstimmung und die Differenz zu erkennen vermag zwischen dem, was er eigentlich intendiert hatte, und dem, was er als Entwurf greifbar vor sich hat. Die produktive Spannung, die zur Entstehung des Sprachgebildes führt, wirkt noch fort. Sie ist die bewegende Kraft der Veränderung, die ja zum Zwecke der Verbesserung vorgenommen wird (Ostermann 1973: 92 f.).

F. Ostermann berücksichtigt nur Überarbeitungen, die aus der Differenz zwischen dem vorliegenden Text und der zugrundeliegenden Intention des Schreibers notwendig werden. Er vernachlässigt dabei, daß Überarbeitungen auch im Hinblick auf die Leser erforderlich werden können. Aus diesem Grund unterscheide ich zwei Arten von Redigierungen:

1. Redigierungen, die im Hinblick auf das Ziel vorgenommen werden, das der Schreibende mit seinem Schreiben verfolgt. Es handelt sich in erster Linie um Streichungen und Ergänzungen. Gestrichen werden Wiederholungen, unnötige Bemerkungen, Abschweifungen, kurz: alle Arten von Redundanzen. Ergänzt werden vor allem implizite Informationen, fehlende Argumente, kurz: inhaltliche Momente, die der Schreiber vergessen, übergangen oder absichtlich zunächst einmal nicht berücksichtigt hat. Die aus der Überprüfung der Intention und des Schreibzieles resultierenden Redigierungen sind vornehmlich inhaltlicher Art.

2. Redigierungen, die im Hinblick auf den Leser und den bei ihm zu erreichenden Effekt vorgenommen werden. Sie betreffen auf der einen Seite die Verständlichkeit des Textes, auf der anderen Seite den Effekt, d.h. die Möglichkeit, mit dem Text auf den Leser Einfluß zu nehmen, auf seine Ansichten, seine Gefühle, seine Einstellungen, aber auch auf seine Gedanken. Redigierungen, die aus Rücksicht auf den Leser vorgenommen werden, beziehen sich in erster Linie auf die konzeptionelle Ebene, sie können aber durchaus alle anderen Ebenen berühren: die Sprache, den Aufbau der Darstellung, letztlich auch die Schrift.

(4) Von einer neuen Fassung eines Textes kann man dann sprechen, wenn der gesamte Prozeß der Produktion eines Textes neu durchlaufen wird, also von der Möglichkeit der Rekursivität (vgl. 3(5)) Gebrauch gemacht wird. Man könnte die *N e u f a s s u n g* eines Textes zu den redigierenden Aktivitäten rechnen. Da aber bei einer neuen Fassung der Prozeß des Schreibens als ganzer und auf allen Ebenen von neuem beginnt, damit alle Komponenten des Schreibprozesses wieder zur Disposition stehen, erscheint es mir sinnvoll, von einer eigenständigen Aktivität auszugehen. Der alte Text hat dann die Funktion einer Vorlage.

## 9. Der Nutzen eines Schreibmodells

So problematisch, unvollständig und vielleicht auch unzutreffend die vorstehenden Gedanken über den Schreibprozeß auch sein mögen, so sehr es auch weiterer Überlegungen bedarf, ehe man von einem regelrechten Modell oder gar einer Theorie des Schreibens sprechen kann, so mag es doch vielleicht nicht verfrüht sein, jetzt schon zumindest einige Erwartungen über den Nutzen eines solchen Modelles oder einer solchen Theorie auszusprechen.

Modelle werden aufgestellt, Theorien entwickelt, damit Hypothesen gebildet und diese dann empirisch geprüft werden können. Ich bin überzeugt, daß es jetzt schon möglich sein wird, Fragmente des Modelles

empirisch zu testen. Am leichtesten scheint mir, wenn man von den motorischen Prozessen einmal absieht, die Analyse aller redigierenden Aktivitäten zu sein, da diese zumindest in Teilen der Beobachtung zugänglich sind. Es dürfte aber auch möglich sein, die planbildenden Prozesse genauer zu untersuchen. Für eine solche Untersuchung scheint mir die Protokollanalyse (vgl. Hayes/Flower 1980a: 4-10) recht geeignet zu sein, auch wenn sie mit einigen grundsätzlichen Mängeln behaftet ist. Zur Zeit gibt es aber keine Alternative. Die Protokollanalyse könnte durch Videoaufzeichnungen gestützt werden. Am schwierigsten gestaltet sich zweifellos die empirische Analyse der konzeptionellen und vor allem der innersprachlichen Prozesse. Hier müssen noch geeignete Methoden gefunden werden.

Ein Modell des Schreibprozesses könnte auch für verschiedene Untersuchungen auf dem Gebiet des Spracherwerbs von Nutzen sein. In der Spracherwerbsforschung beschränkte man sich lange Zeit auf die Untersuchung der ersten drei Jahre im Leben eines Kindes, dann bezog man die ganze Zeit vor dem Schuleintritt ein. In beiden Fällen handelt es sich um den Erwerb der gesprochenen Sprache. Heute ist man eher geneigt, den Begriff des Spracherwerbs weiter zu fassen. Damit stellt sich aber dann auch die Frage nach dem Erwerb der geschriebenen Sprache. Erste Arbeiten zum Schriftspracherwerb liegen bereits vor. Sie stammen samt und sonders aus dem angelsächsischen Raum. Schreibmodelle, wie das hier entwickelte, beanspruchen zwar, den voll ausgebildeten Schreibakt abzubilden. Solange ein Kind im Begriffe ist, schreiben zu lernen, kann natürlich von einem voll ausgebildeten Schreibakt noch nicht die Rede sein. Dennoch dürften Schreibmodelle auch für Untersuchungen zum Erwerb der geschriebenen Sprache von Nutzen sein. Sie stellen sozusagen eine Folie dar, auf der sich die einzelnen Schritte oder Stufen in der Entwicklung der Schreibfähigkeit, Defizite oder Fehlentwicklungen deutlich abheben lassen. Sie erlauben auch eine zumindest grobe Orientierung über das Ziel und den Verlauf der Entwicklung.

Den größten Nutzen dürfte die Schreib- und Aufsatzdidaktik aus solchen Modellen ziehen. Es fehlt der Schreib- und Aufsatzdidaktik bis heute eine theoretische Begründung, die nicht produkt-, sondern prozessorientiert ist und die sich nicht darauf beschränkt, die dem Schreibakt äußerlichen, situativen Faktoren zu berücksichtigen, sondern aus der Analyse des Schreibaktes selbst gewonnen wurde (vgl. Ludwig Ms.). Mit einem Wort: es fehlt an einer Theorie des Schreibens. Eine solche Theorie würde darüberhinaus erlauben, alle Schwierigkeiten abzuleiten und zu lokalisieren, mit denen ein Lehrer bei seinen Schülern zu rechnen hat. Schwierigkeiten ergeben sich auf allen Ebenen. Für einen Schüler

dürfte die größte Schwierigkeit darin bestehen, die vielen Prozesse und Aktivitäten, aus denen sich ein Schreibakt zusammensetzt, gleichzeitig und koordiniert zu vollziehen. Für Erwachsene, vor allem geübte Schreiber, ist eine derart komplexe Handlung durchführbar, weil viele Teilaktivitäten routinisiert oder automatisiert ablaufen. Solche Automatismen können aber bei einem Schüler in der Regel nicht vorausgesetzt werden. Für ihn müssen die Schwierigkeiten beim Schreiben immens sein. Wenn man sich diese und viele andere Schwierigkeiten beim Schreiben klar gemacht hat – Schwierigkeiten, die natürlich im Verlauf der Entwicklung eines Kindes unterschiedlich zu beurteilen sind –, dann dürfte es auch möglich sein, noch einmal in die Diskussion über die Frage einzutreten, wie der Schreib- und Aufsatzunterricht an unseren Schulen verbessert, reformiert oder gar neu konzipiert werden kann.

## Literatur

- Bereiter, Carl (1980): *Development of Writing*. In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 73-93.
- Boettcher, Wolfgang (1982): *Schreiben im Deutschunterricht der Sekundarstufe I – Bilanz, Neuansätze*. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 29 (1982), H. 1, S. 4-17.
- Britton, James u.a. (1975): *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London 1975.
- Cook-Gumperz, Jenny/John J. Gumperz (1981): *From Oral to Written Culture: The Transition to Literacy*. In: Whiteman, Marcia F. (Hg.) (1981), S. 89-109.
- Flower, Linda S./John R. Hayes (1980): *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints*. In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 31-50.
- Gould, John D. (1980): *Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths and Some Observations*. In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 97-127.
- Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale 1980.
- Grimminger, Rolf (1972/1973): *Abriß einer Theorie der literarischen Kommunikation*. In: *LuD* 12 (1972), S. 277-293 und 13 (1973), S. 1-15.
- Hayes, John R./Linda S. Flower (1980a): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./John R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 3-30.
- Hayes, John R./Linda S. Flower (1980b): *Writing as Problem Solving*. In: *Visible Language* 14, H.4, 1980, S. 388-399.

- Heath, Shirley B. (1981): Toward an Ethnohistory of Writing in American Education. In: Whiteman, Marcia F. (Hg.) (1981), S. 25-45.
- Hegel, Georg W.Fr. (1807/1972): Phänomenologie des Geistes. Bamberg und Würzburg 1807. In: Werke in zwanzig Bänden, Bd. 3, Frankfurt a.M. 1972.
- Kainz, Friedrich (1956): Psychologie der Sprache. Bd. 4, Stuttgart 1956.
- Klappenbach, Ruth/Wolfgang Steinitz (Hgg.) (1976): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Bd. 5, Berlin 1976.
- Leska, Christel (1965): Vergleichende Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache. In: PBB (H)87, 1965, S. 427-464.
- Ludwig, Otto (1980): Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. In: ZGL 8.1, 1980, S. 74-92.
- : Der Schreibprozeß: die Vorstellungen der Pädagogen (unveröffentlichtes Manuskript).
- Miller, Georg A./Eugene Galanter/Karl H. Pribram (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973.
- Portmann, Paul (1982): Texte schreiben: Planung, Stil, Textsorte. In: Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht der Mittelschule 1982, S. 48-65.
- Ostermann, Friedrich (1973): Kreative Prozesse im "Aufsatzunterricht". 2. Aufl. Paderborn 1973 (UTB 228).
- Püschel, Ulrich (1982): Die Bedeutung von Textsortenstilen. In: ZGL 10.1, 1982, S. 28-37.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Aphorismen zum Stempeln. In: Semiotik 2, 1980, S. 381-385.
- Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht der Mittelschule. Informationsbulletin der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer. Arbeitsgruppe Deutsch. Heft 30, Genf 1982.
- Scribner, Sylvia/Michael Cole (1981): Unpackaging Literacy. In: Whiteman, Marcia F. (Hg.) (1981), S. 71-87.
- Sitta, Horst (1982): Zur Begründung eines kommunikativ orientierten Aufsatzunterrichts. In: Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht der Mittelschule 1982, S. 7-26.
- Skolov, A.N. (1972): Inner Speech and Thought. 2. Aufl. New York, London, Sidney 1972.
- Steinberg, Erwin R. (1980): A Garden of Opportunities and a Thicket of Dangers. In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 155-167.
- Villaume, Peter (1784): Methode jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken. Dessau 1784.
- Walesch, Claus: Schreiben, seine Anatomie und Physiologie (unveröffentlichtes Manuskript).
- Wason, P.C. (1980): Specific Thoughts on the Writing Process. In: Gregg, Lee W./Erwin R. Steinberg (Hgg.) (1980), S. 129-137.

Whiteman, Marcia F. (Hg.) (1981): Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences. Bd. 2 von: Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication, Hillsdale 1981.

Wygotski, Lev (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M. 1969 (russ. 1934).

Die Figuren 2, 4 und 5 hat Claus Conrad für mich gemacht. Dafür möchte ich ihm danken, auch für zahlreiche Gespräche.

## Leseverhalten

In einem Kolloquium über Schriftsprachlichkeit einen Vortrag über Leseverhalten: Was kann er zu dem Thema der Schreiberziehung, der Rechtschreibung, der schriftlichen Kommunikation beitragen? Welche Aufgaben kann das Lesen in der Schreiberziehung übernehmen? Diese Fragen an den Anfang stellen, heißt bis in die Fundamentalfrage des Verhältnisses von Lesen und Schreiben herabsteigen. Damit ist die Betrachtung bei den Grundlagen einer Informationstheorie angelangt, deren Lösung kaum das Ziel dieses Kolloquiums sein kann. Dennoch müssen wohl einige Worte dazu gesagt werden, da sie für eine Differenzierung des Lesebegriffs erforderlich erscheinen. Lassen Sie sie mich in eine Frageform kleiden, um deutlich zu machen, daß ich Ihnen keine fertigen Theorien liefern will.

Ist das traditionelle Modell von Sender und Empfänger, das sich aus der strukturellen Sprachwissenschaft entwickelt, also die mündliche Sprachvermittlung als den originären Typ, die Schriftsprachlichkeit als Derivativ annimmt, ohne erhebliche Differenzierung auf das Verhalten von Schreiben und Lesen anwendbar? Ist das Lesen ein elementarer Vorgang im ursprünglichen Sinn des Wortes, unteilbar, undifferenzierbar, wie es eine Informationstheorie darzustellen pflegt? Gibt es nicht Formen des Lesens, die von sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen ausgehen, die bei der Analyse des Leseverhaltens deutlich unterschieden werden müssen?

All diese Fragen mit den Mitteln statistischer Leseanalyse zu beantworten — oder auch nur weiter differenzieren zu wollen —, hieße sicherlich ein zu einfaches Instrumentarium an dieses Problem herantragen. Doch lassen Sie mich von einigen statistischen Daten ausgehen.

In der Mitte der fünfziger Jahre glaubten die Meinungsforschungsinstitute, eine erste Umschichtung im Leseverhalten feststellen zu können, und die Statistiken der öffentlichen Bibliotheken schienen diese Beobachtungen zu bestätigen. Das Lesen verlor zunehmend gegenüber dem damals neuen Fernsehen an Interesse. Sowohl was die Zahl der Leser als auch die Zahl der Ausleihen pro Kopf der Leser angeht, konnte ein deutlicher Rückgang beobachtet werden. Die Aufbauarbeit der öffentlichen Bibliotheken, die nicht ohne erhebliche ideologische Kämpfe in der Nachkriegszeit unter dem Ideal eines literarischen Zugangs aller

zu jeder Form gedruckter Information geleistet war, schien den Bibliothekaren ernsthaft gefährdet. Das Ziel des möglichst häufigen Umschlagens eines Titels – bis zu zehn Entleihungen pro Jahr – erwies sich als ein Trugbild, wenn es denn je ein ernsthaftes Ideal war. Eine – allerdings nur kurze – Zeitlang sah es so aus, als ob zu einem heiligen Krieg aufgerufen werden müsse, um das Lesen gegen das Fernsehen zu verteidigen.

Nun, nach wenigen Jahren, hat sich die Nutzung der öffentlichen Bibliotheken stabilisiert, wenn auch auf einem anderen Niveau. Das heißt nicht, daß sie sich auf einer tieferen statistischen Zahl einpendelte, sondern daß das Verständnis von Bibliotheksbenutzung sich gewandelt hatte, und damit andere Interessenten an die Bibliothek herangezogen wurden, die anderes Leseverhalten an den Tag legten.

Nicht zufällig fällt dieser Prozeß mit der Umbenennung der öffentlichen Bibliothek zusammen. Das alte volksbildnerische Selbstverständnis, das seit dem zweiten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts die deutschen öffentlichen Bibliotheken beherrschte, wurde von einem Bildungsideal bestimmt, das die kulturpolitische Bedeutung der sogenannten Volksbücherei in der Heranführung der nichtakademischen Schichten an die deutsche Literatur zum Ziel hatte. Da sich dieses Ideal auf verschiedene Weise realisieren ließ, entstand in den zwanziger Jahren eine heftig geführte Diskussion über den rechten Weg, die unter dem Namen Richtungsstreit in die Bibliotheksgeschichte eingegangen ist.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde diese Diskussion durch den Einbruch der Idee der Bibliothek als Informationszentrum weitgehend überholt; und als die Bildungsplaner seit der Mitte der fünfziger Jahre die informierte Gesellschaft zum deutschen Bildungsziel erhoben, beschleunigte sich dieser Prozeß, die Bibliothek zur Informationseinrichtung umzuwandeln. Das drückte sich auch äußerlich in der Namensänderung von "Volksbücherei" zur "Öffentlichen Bibliothek" aus.

Warum erzähle ich das alles, was hat das mit Leseverhalten zu tun? Ganz einfach: Diese Wendung von der Volksbücherei zur öffentlichen Bibliothek hatte eine deutlich andere Nutzungsstruktur zur Folge, die sich in zwei fundamentale Daten fassen läßt. Zum einen hat seit dieser Zeit der Anteil der Sachbücher gegenüber der schönen Literatur erheblich zugenommen. Wenn in der alten Volksbücherei Anteile von schöner Literatur bis zu 80% an der Gesamtausleihe festzustellen waren, so sank dieser Anteil in den fünfziger Jahren unter 50%, bei einigen öffentlichen Bibliotheken sogar unter 33% ab. Der Leser las – um es auf eine griffige Formel zu bringen – nicht mehr Literatur, er las Information.

Damit ist jedoch eine erste Differenzierung erreicht, die für die Frage des Verhältnisses von Schriftsprache und Lesen von Bedeutung werden kann. Ist, so muß man sich fragen, das Leseverhalten zur Schrift das gleiche, ob der Leser nun sogenannte schöne Literatur oder Sachliteratur liest?

Dieser Prozeß der Ausdehnung der Sachtitel findet natürlich in der Buchproduktion dieser Jahre ebenfalls ihren Niederschlag. Ein neuer Buchtyp erschien damals auf dem Buchmarkt, der zwischen populärwissenschaftlicher Darstellung und Kolportage schwankt, je nach der Seriosität des Autors. Einige Verlage, etwa Econ, haben dieser Entwicklung ihren Aufstieg zu verdanken.

Doch nun zum zweiten: Nicht nur die Hinwendung zum Sachbuch ist für diese Entwicklung charakteristisch. Die einmal propagierte Idee der Information führt zu einer Form der Literaturnutzung, die das Nachschlagen gegenüber dem kontinuierlichen Lesen fördert. Die öffentlichen Bibliotheken legten sich zu dieser Zeit einen erheblichen Bestand an Nachschlagewerken zu, Lexika, Enzyklopädien, Bibliographien, bis hin zu den technischen Tabellenwerken, die niemals jemand gelesen hat, obwohl sie intensiv benutzt werden.

Drei Faktoren haben sich also zu dieser Zeit am Leseverhalten geändert: Der Grund des Lesens, der Inhalt des Lesens und – wenigstens zum Teil – auch die Form des Lesens. Man wird natürlich die Frage stellen müssen, ob diese Wandlung, ob solche Formen der Wandlung des Leseinteresses Einfluß auf das Verhältnis von Lesen und Schreiben und damit auf die Schriftsprachlichkeit haben.

Doch lassen Sie mich noch erst mit den Fakten fortfahren. Betrachten wir zuerst einmal das statistische Material der letzten Jahre. Es gibt in ihm eine ziemlich konstante Zahl, das ist der Anteil der Leser an der Gesamtbevölkerung einer Stadt. Natürlich enthält auch dieser Wert eine Schwankungsbreite, doch liegt er für die Bundesrepublik Deutschland ziemlich einheitlich bei 5%, das heißt, jeder zwanzigste Bürger einer Stadt ist eingeschriebener Leser einer öffentlichen Bibliothek. Aus diesem Wert möchten die Bibliothekare gerne eine Aussage über das Leseverhalten gewinnen, bei dem den Bürgern nicht eben die besten Noten zugeteilt werden. Im Vergleich mit einigen anderen Ländern – vor allem mit Großbritannien und Dänemark – liegen die deutschen Zahlen eben doch sehr niedrig. Von einem Anteil, der bis zu einem Drittel der Bürger einer Stadt reicht, wagen die deutschen Kollegen nicht einmal zu träumen. Wie sehen sie die Ursachen für dieses geringe Interesse der Bürger

an ihren Bibliotheken? Gern wird darauf hingewiesen, daß die englischen oder dänischen Bibliotheken weitaus besser alimentiert sind als die deutschen. Dabei spielt wohl weniger der Buchbestand eine Rolle als die Öffnungszeiten, denn die deutschen öffentlichen Bibliotheken haben in den letzten Jahren keineswegs schlecht ausgestattete Erwerbungssetats gehabt. Die zum Teil erheblichen Etateinbrüche des laufenden Jahres haben sich statistisch noch nicht auswirken können. Mit dieser Argumentation wird unterstellt, daß eine latente Leserschaft vorhanden sei, daß sie jedoch nicht aktiviert werden könne, da dies an administrative Widerstände stoße.

Diese Vermutung läßt sich durch eine weitere statistische Beobachtung bestätigen. Der Prozentsatz der Leser an der Gesamtbevölkerung einer Gemeinde verteilt sich nicht gleichmäßig über alle Altersgruppen, sondern weist durchweg eine charakteristische Kurve auf. Unter jugendlichen Lesern läßt sich ein Leseranteil bis zu 20% feststellen. Spätestens mit dem zwanzigsten Lebensjahr fällt der Anteil rapide ab, um sich dann altersunabhängig bis unter 5% einzupendeln. Eine mögliche Erklärung dieser ungleichen Verteilung könnte darin gesehen werden, daß die Öffnungszeiten der Bibliotheken gerade den jugendlichen Lesern entgegenkommen, während sie für Berufstätige deutlich nachteilig sind. Bei der Beschränkung des Schulunterrichts auf die Vormittagsstunden kann der noch in der Schulausbildung Befindliche die nachmittäglichen Öffnungszeiten der Bibliotheken ausnutzen, während der Berufstätige auf die Abendstunden angewiesen ist, an denen die deutschen öffentlichen Bibliotheken im Gegensatz zu den englischen und dänischen Bibliotheken stark eingeschränkte Öffnungszeiten haben. Dieses Argument wird — wenn schon nicht ausdrücklich vorgetragen — so doch im Vergleich der deutschen Prozente mit den englischen oder dänischen unausgesprochen unterstellt. Ist es deshalb richtig? Kann es ungeprüft und undifferenziert übernommen werden? Bedenken muß schon das Faktum wecken, daß der Anteil der Leser in den öffentlichen Bibliotheken auch bei den Pensionären nicht steigt. Das einmal erreichte Niveau von rund 5% bleibt auch bei den Sechzig- bis Siebzijährigen erhalten. Bei dieser Gruppe liegt der geringe Prozentsatz jedoch nicht an der Ungunst der Öffnungszeiten. Es muß also auch andere Faktoren geben, die das Leseverhalten von Bürgern beeinflussen, als die Öffnungszeiten der Bibliotheken.

Sind die englischen, sind die dänischen Bürger so viel bildungsbewußter, was man auch immer unter diesem Bildungsbewußtsein verstehen mag? Betrachtet man einmal die Ergebnisse der Meinungsforschungsinstitute zu den Lesegeohnheiten, so lassen sich die statistischen Werte der öffentlichen Bibliotheken leichter interpretieren. Unverkennbar ist —

nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland – ein leichter, aber kontinuierlicher Rückgang des Lesens in den letzten Jahren festzustellen. Das gilt für das Lesen im allgemeinen, also nicht nur für die Buchlektüre, sondern zum Beispiel auch für das Lesen von Tageszeitungen, während der Anteil des Fernsehens ziemlich konstant geblieben ist. Diese Statistik zeigt, daß es jedenfalls nicht ausschließlich das Fernsehen ist, das das Leseinteresse und die Lesebereitschaft einschränkt, sondern daß auch andere Formen der sogenannten Freizeitgestaltung auf die Lesebereitschaft einwirken.

Auch die statistischen Angaben des deutschen Buchhandels sind für die Beurteilung des Leseverhaltens nicht ohne Interesse. Wenn auch die einfache Relation Buchkäufer gleich Buchleser nicht undifferenziert übernommen werden sollte, so läßt doch die Zahl der verkauften Bücher gewisse Rückschlüsse auf das Leseverhalten zu. Hier sind zwei Zahlen von Bedeutung. Zum einen ist trotz der seit langem bestehenden Wirtschaftsrezession eine erstaunliche Ausweitung der Buchproduktion zu beobachten. Der Medienbericht der Bundesregierung spricht von rund 60.000 Neuerscheinungen des letzten Jahres, wobei nur die von den professionellen Verlegern veröffentlichten Schriften zählen. Die Deutsche Bibliothek hatte 1981 einen Zugang an Monographien, der fast die 100.000 erreichte. Dazu kommen fast 40.000 laufende Zeitschriften, 15.000 Dissertationen, audiovisuelle Medien und ähnliches, so daß in der Deutschen Bibliothek der gesamte Zugang an Bänden zum ersten Mal seit Bestehen dieser Bundesanstalt die Schranke von 200.000 Bänden in einem Jahr überschritten hat. Wer soll das alles lesen? Dies ist eine oft von den Besuchern der Deutschen Bibliothek gestellte Frage. Unter der Voraussetzung, daß es sich bei der Buchproduktion um einen funktionierenden Markt handelt, dürfte es mit dem Lesewillen und der Lesebereitschaft der Bürger der Bundesrepublik Deutschland danach doch nicht so schlecht bestellt sein. Zudem hören wir von den Buchhandlungen, daß trotz der wirtschaftlichen Einschränkungen ihre traditionellen Kunden ihnen bislang die Treue bewahrt haben. Bis zum vorigen Jahr konnte der Buchhandel über erhebliche Umsatzeinbußen noch nicht klagen. Für das Jahr 1982 sind wohl andere Zahlen zu erwarten, doch liegen sie noch nicht vor.

Wenn man diese Breite des statistischen Materials betrachtet, stellt sich die Frage nach dem Leseverhalten doch etwas differenzierter als bei einer Beschränkung auf die Bibliotheksstatistiken. Schlüsse möchte ich nicht ziehen, lassen Sie mich nur Fragen stellen: Ist das Leseverhalten in der Bundesrepublik Deutschland nicht dadurch ausgezeichnet, daß ein hoher Prozentsatz der Bürger die Befriedigung des Lesebedürfnisses mit dem

Wunsch nach Buchbesitz verbindet und daher eher ein Buch kauft als es einer Bibliothek entleiht? Führt diese Verbindung dazu, daß die Bücher, die einmal auf dem Bücherbord stehen, öfter und damit intensiver gelesen werden als die, die aus der Bibliothek entliehen werden? Oder täuscht nicht doch oft der Erwerb eines Buches ein Lesebedürfnis vor, wo es sich in Wirklichkeit nur um ein Bildungsbesitzstreben handelt? Diese Frage ist besonders an die Sammler von Klassikerausgaben zu richten.

Welche Antworten man auch auf diese Fragen geben mag, die Bildungstheoretiker, die Bibliothekare und Buchhändler sind sich jedenfalls einig in der Überzeugung, daß etwas zur Förderung des Lesens getan werden müsse. Dabei kann offenbleiben, ob eine wesentliche Verbesserung der Situation anzustreben ist, oder ob es nicht schon genügt, den jetzigen Zustand zu erhalten. Denn selbst dieses zweite, wesentlich bescheidene Ziel erfordert große Anstrengungen, da die Bereitschaft zum Lesen in jeder Generation neu geweckt und gestärkt werden muß.

Betrachtet man die statistischen Angaben der öffentlichen Bibliotheken über die Altersverteilung ihrer Leser, so lägen Maßnahmen nahe, die nicht so sehr auf die Jugend ausgerichtet sind als vielmehr auf die Erwachsenen. Die 20% der jugendlichen Bürger auch über das zwanzigste Lebensjahr hinaus bei der Stange zu halten, das erscheint, salopp ausgedrückt, das vordringliche Ziel. Dennoch richten sich fast alle Bemühungen um Verbesserung und Festigung der Lesekultur an die Jugendlichen. Erfolgen diese Maßnahmen nicht im Widerspruch mit den statistischen Daten, ja mit den empirischen Erfahrungen?

Wir wissen längst, daß es neben einem primären auch einen sekundären Analphabetismus gibt. Er muß nicht so weit gehen, daß die Fähigkeit des Lesens und Schreibens völlig verlernt wird — das wird nach einer umfassenden Schulbildung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich vorgeschrieben ist, kaum zu befürchten sein. Jedoch reicht es schon aus, wenn die Lesebereitschaft mit fortschreitendem Alter so weit abnimmt, daß aus eigenem Antrieb nicht mehr gelesen wird. Daß es dieses Phänomen gibt, wird nicht mehr bestritten. Der Begriff des Analphabetismus ist also zu differenzieren. Damit sind wir jedoch bei einer Lesemotivforschung angelangt, die die ganze Frage des Verhältnisses von Lesen und Sprachverhältnis, um das es hier bei dieser Tagung geht, weiter kompliziert.

Daß man aus unterschiedlichen Motiven lesen kann, hat sich schon oben bei der Betrachtung des Wandels von der Volksbücherei zur öffentlichen Bibliothek ergeben. Lesen als Unterhaltungswert ist eben doch

ein anderes als Lesen als Bildungs- und Informationswert. Nun könnte man natürlich unterstellen, daß die Strukturen der Schriftsprachlichkeit – Orthographie im weitesten Sinne einschließlich der Interpunktion, Grammatik, Stilistik – unabhängig von der Art der Lektüre unbewußt auf den Leser einwirken und auf diese Weise auch sein Ausdrucksvermögen prägen, und natürlich gibt es gewisse Beobachtungen, auf die sich eine solche Theorie berufen könnte. Die Ganzheitsmethode geht zum Beispiel davon aus. Auch in der Diskussion um die vereinfachte Kleinschreibung finden sich Elemente dieser Argumentation – übrigens auf beiden Seiten – wieder. Doch wollen wir hier wieder einmal die Fakten noch weiter differenzieren.

Worin, so muß hier einmal gefragt werden, liegt der Unterschied zwischen dem Lesen und dem Fernsehen? Ludwig Muth hat in einer viel beachteten Diskussion die These aufgestellt, daß sich Gelesenes tiefer einprägt als Gesehenes.<sup>1</sup> Damit sollte dem Buch ein Vorsprung vor dem Fernsehen gesichert werden – übrigens auch der Tageszeitung vor der Tagesschau. Man muß sich jedoch fragen, ob die Gegensätze so einfach sind, wie sie manchmal dargestellt werden. Gibt es nicht auch Texte, die in ihrer Struktur stärker auf das Sehen als auf das Lesen abgestellt sind, und führen folglich nicht Statistiken in die Irre, wenn sie diese Texte den Büchern zurechnen? Als krasseste Form dieser Sehtexte sei an die Comic-Strips erinnert, die nicht eigentlich Textstrukturen, sondern Bildstrukturen vermitteln. Dem Bild wohnt ein unmittelbares Fascinosum inne, das durch einen literarischen Text nicht erreicht werden kann. Wir machten es uns zu leicht, wenn wir diesen besonderen Reiz in einer ungeistigen Unmittelbarkeit des Zugangs sähen. Vor vielen Jahren berichtete einmal der damals noch in Bochum lehrende Archäologe Andreae über seine ersten Erfahrungen mit dem Fernsehen. Er hatte einen Vortrag über die archäologischen Ausgrabungen in der Höhle von Spelonga verfaßt, der nun zu einer Fernsehreportage umgebildet werden sollte. "Wenn man von ... nach ... fährt, so ...", so ungefähr begann der Vortrag. Dieser ganze Teil des Vortrages jedoch konnte in der Fernsehsendung fortfallen und durch eine einzige Bildeinstellung der Straße ersetzt werden.

Dieses Beispiel zeigt, daß in der Diskussion um die Frage des Verhältnisses von Bildlichkeit und Schriftlichkeit nicht vorschnell ein Werturteil gefällt werden sollte. Es müßte vielmehr genauer untersucht werden, welche Funktionen die Bildlichkeit, welche die Schriftlichkeit erfüllen kann. Dabei bedarf es noch besonderer Überlegungen über dieses Verhältnis innerhalb der gedruckten Medien, denn der Comic-Strip ist ja keineswegs die einzige Form der Ambivalenz zwischen Bild und Text.

Niemand würde zum Beispiel das Bilderbuch für das Vorschulkind ächten wollen, oder die illustrierte Textausgabe, wenn ich mich auch manchmal frage, ob all die wissenschaftlichen Vorträge, die heute unter Einsatz von Overhead-Projektoren gehalten werden, dieser optischen Unterstützung bedürfen.

Kehren wir zur Frage der Lesemotivation zurück. Relativ günstige Prozentzahlen von Jugendlichen können sicherlich kein Grund sein, diese Gruppe aus einer intensiven Werbung für das Lesen zu entlassen, da nur hier eine Grundbereitschaft zur Lektüre gelegt werden kann. Doch ist es wohl keineswegs damit getan, daß Eltern und Lehrer Kinder und Schüler intensiv zum Besuch der Bibliothek oder gar zur Lektüre anhalten. Wenn mehr als ein Drittel der Jugendlichen weiterbildende Schulen oder Schulformen besuchen, so ist die Bereitschaft zur Benutzung der Bibliothek – und auch zum Kauf von Taschenbüchern – verhältnismäßig groß, zumal die Entwicklung der differenzierten Oberstufe die Nutzung von Literatur zu Spezialproblemen unumgänglich macht. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint ein Anteil von 20% an einem Jahrgang noch verhältnismäßig gering. Diese Form der Literaturnutzung – ich möchte hier bewußt das Wort Lesen vermeiden – wird kaum Impulse über die Schulzeit hinaus zu geben vermögen. Zwar haben sich unsere Bildungsplaner der lebenslangen Fortbildung verschrieben, doch müßte einmal frei von jeder ideologischen Bindung gefragt werden, ob ein derartiger Prozeß heute schon anzutreffen ist und welche Aussichten er für die Zukunft hat. Natürlich hat es immer Berufsfelder mit erheblichem Innovationsbedarf gegeben, doch ist die Generalisierung dieser Beobachtung, die jeden Menschen vor die Notwendigkeit eines ständigen Lernprozesses stellen möchte, sicherlich unrealistisch.

Das informative Lesen ist – so scheint es – eine schlechte Voraussetzung für eine kontinuierliche Lesebereitschaft, wenn auch die außerberufliche Beschäftigung mit Sachfragen ein allgemeines Lesebedürfnis wecken kann. Was bleibt also: Lesen als Unterhaltung, Lesen als Ausdruck eines Bildungstrebens. Die alte Volksbücherei wollte diese beiden Leseantriebe in eins fassen. Von der Gartenlaube zu Goethe, von Simmel zu Schiller: ist das wirklich eine realistische Vorstellung? Daß dieser Weg nicht so einfach ist, wie er sich propagieren läßt, haben die Kollegen schon zu Beginn ihrer Bildungsbemühungen gesehen. Sie haben stets das Problem der unteren Grenze erkannt, unter die man nicht gehen dürfe, weil die dort angesiedelte Literatur keine Elemente enthält, auf denen man aufbauen könnte. Mit dieser Entscheidung ist jedoch ein Problem wieder einmal formalisiert und damit technisiert worden. So könnte man lange darüber streiten, welche Autoren unterhalb dieser Grenze liegen.

Was uns jedoch verloren ging, ist die Bindung der Leserschulung an einen Bildungskanon. Niemand kann sich heute noch zu einem Leseziel bekennen, das dem der Volksbildner der zwanziger Jahre entspricht. Doch ist für Volksbildung schon etwas gewonnen, wenn ein großer Teil des deutschen Volkes auf der Ebene der Unterhaltungslektüre stehenbleibt, ja über den Griff zum Comic oder Kioskroman nicht hinauskommt? Um diese Frage zu generalisieren: ist Lesen an sich schon ein kultureller Wert oder erreicht der Vorgang erst durch den Gegenstand der Lektüre ein solches Niveau? Gestatten Sie mir, daß ich Ihnen die Antwort auf die Frage schuldig bleibe.

Nun erwarten Sie von mir noch eine Antwort auf die Frage, welchen Einfluß das Lesen auf die Probleme der Schriftsprachlichkeit besitzt. Gibt es, so ist zu fragen, einen Zusammenhang zwischen Leseverhalten und schriftlichem Ausdruck? Beherrschen Leser schlechthin die Orthographie, die Interpunktion, die Grammatik oder die Stilistik besser als Nichtleser?

In meiner Schulzeit galt es als ausgemacht, daß die Lektüre den Stil eines Schülers bestimmt. Ich weiß nicht, auf welches empirische Material sich diese Annahme gestützt hat. Auch heute wissen wir, daß sich gewisse Lesemuster einprägen, daß also die Lektüre eine gewisse Stütze für die Orthographie darstellt. Dennoch läuft dieser Vorgang sicherlich nicht einfach unbewußt ab. Die Untersuchungen des Allensbacher Instituts für Demoskopie für die Rechtschreibung<sup>2</sup> haben gezeigt, daß Wörter, die täglich in Tageszeitungen begegnen – etwa *Satellit*, *Republik* –, von einem erheblichen Prozentsatz der Bevölkerung falsch geschrieben werden. Es wird eben bei gewissen Lesevorgängen das Bildmuster eines Wortes nur sehr unvollständig aufgenommen. Ob diese Einschränkung für alle Formen des Lesens von der Information über das Unterhaltungsbis zum Bildungslesen gleichermaßen gilt, darüber fehlen noch alle Untersuchungen. Noch problematischer erscheint die Hoffnung, durch Lektüre auf den Stil des Lesers einzuwirken. Um hier einen Zusammenhang zu stiften, wäre sicherlich eine sehr bewußte Lektüre erforderlich. Einfache Mechanismen sind hier kaum anzunehmen. Das aktive Schreiben – dies ist meine Überzeugung – ist nur sehr bedingt durch den rezeptiven Lesevorgang zu beeinflussen – vielleicht am leichtesten im Vokabular, am schwersten beim Stil. Die geistige Produktion setzt aktive Schulung voraus, ständige Übung. Das Lesen hilft hier nur wenig, so wie das Mitfahren auf dem Beifahrersitz des Autos die Fahrschule nicht ersetzen kann. Der Wert des Lesens muß also in anderem gesucht werden als in der Förderung der Schriftsprachlichkeit.

## Anmerkungen

- 1 Ludwig Muth: Keine Lust mehr zum Bücherlesen? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 8. Mai 1982, S. 13.  
Ludwig Muth: Buchhändler haben näherliegende Probleme. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. 11.5.1982, S. 1258-1259.
- 2 Institut für Demoskopie Allensbach. Allensbacher Berichte, 1981, Nr. 25. Bild-Zeitung. 8.12.1981, S. 2.

## Zum Lesen- und Schreibenlernen im Vorschulalter

### 1. Einleitung

1.1. Lesen und Schreiben sowie Mehrsprachigkeit im Vorschulalter gehören in unserem Kulturkreis noch immer zu den Bereichen, in denen der Graben zwischen Theorie und Wirklichkeit noch nicht überbrückt worden ist. In einer Zeit, in der schon bei Zwei- und Dreijährigen Lesenlernen u.a. nach der Doman-Methode in verschiedenen Ländern erfolgreich praktiziert worden ist (Weeks 1980, Andersson 1981) und man schon lange weiß, daß Vorschulkinder sich auch selbst Lesen und Schreiben beibringen (Stern 1914, Günnewig 1981: 85), nimmt es wunder, daß die Didaktik des Erstlesens und Schreibens sich immer noch an einem les- und schreibkundigen Schulanfänger und nicht an einem jüngeren Kinde orientiert. Man hält daran fest, obwohl es unbestritten ist, daß "Lernen in seiner Kontinuität und kumulativen Wirkung der entscheidende Prozeß ist, der die geistige Entwicklung fördert" (Roth 1969: 31), und man, wie Günnewig (1981: 91) mit Recht feststellt, berücksichtigen muß, daß die Entwicklung zum Lesenlernen "nicht erst mit der Erreichung des sechsten Lebensjahres" beginnt. Sie "erweist sich weder als entwicklungspsychologische Zwangsläufigkeit, noch kann sie in Phasen arrangiert werden" (1981: 91). Dasselbe gilt auch für das frühe Schreibenlernen.

1.2. Ziel meines Vortrages ist es, u.a. anhand von Beobachtungen aus unserem pädolinguisitischen Langzeitprojekt über die Sprachentwicklung ein- bis viersprachig aufwachsender Kinder, das seit 1967 an meinem Lehrstuhl in Hamburg durchgeführt wird, einige prinzipielle und methodische Fragen des Lesen- und Schreibenlernens im Vorschulalter zu erörtern. Von den 20 zweisprachig aufwachsenden Kindern des Projekts (aus der Arbeiter- und Mittelklasse) – die Sprachen sind Deutsch-Schwedisch; Deutsch-Englisch und Schwedisch-Estnisch – konnten 13 (= 65 %) im Alter von 4 - 5 Jahren in beiden Sprachen mehr oder weniger fließend lesen und schreiben. Von der Kontrollgruppe von 6 einsprachigen deutschen und schwedischen Kindern zeigten 4 (= 67 %) dieselben Fähigkeiten.

Neben dem generellen Teil meiner Darstellung, die u.a. als Ziel hat, die Aufmerksamkeit auch bei uns mehr auf frühes Lesen und Schreiben zu lenken – und nicht nur in einer Sprache – liegt das Hauptgewicht auf den sozio- und psychologischen Dimensionen der Lernbereitschaft des

Kindes. Wie wird sein Interesse zur Schrift erweckt? Welche soziokulturellen Faktoren beeinflussen den Erwerbsprozeß, welche Rolle kommt den Bezugspersonen und der Interaktion mit dem Kinde zu?

Am Fall eines dreisprachig aufwachsenden Kindes, das während mehrerer Monate vor dem 4. Lebensjahr auch eine vierte Sprache hörte, wird das Zusammenwirken verschiedener Einzelkomponenten deutlich gemacht. Das Kind lernte lesen und schreiben in Estnisch, Schwedisch und Deutsch im Vorschulalter. Da die Sprache und Entwicklung jedes Kindes anders ist (Truby 1976: 84, Oksaar 1977: 157 f.), sollten Fallstudien gerade im Vorschulalter, wie schon Stern (1914: 3) hervorhebt, im Vordergrund der Datenerhebung stehen.

Wir wenden uns zuerst einigen grundsätzlichen Fragen der Schriftsprachigkeit im Vorschulalter zu, dann dem Lesenlernen, Schreibenlernen und der Fallstudie. Ein Ausblick schließt die Darstellung.

## 2. Prinzipielles und Methodisches

2.1. Die geistige Entwicklung, die ein Kind im Vorschulalter, d.h. in seinen ersten sechs Lebensjahren durchmacht, gehört laut William Stern, dem Pionier der modernen Kindersprachenforschung, zu seinen größten Fortschritten. Schon in den drei ersten Lebensjahren ist eine Entwicklung festzustellen, "deren Umfang und Tragweite kaum geringer ist als die Entwicklung der ganzen folgenden Lebenszeit" (1914: 5 f.). Sechzig Jahre später stellt Burton White (1975: 129 f.) anhand seines Vorschulprojekts an der Harvard Universität fest: "... the educational developments that take place in the year or so that begins when a child is about eight months old are *the most important and the most in need of attention of any* that occur in human life." Diese Feststellungen werden durch eine Reihe von amerikanischen und europäischen Untersuchungen aus den sechziger und siebziger Jahren konkretisiert, auf die u.a. Andersson (1981: 3 - 30) im Kapitel "Children as early learners" hinweist. Sie zeigen, daß das Vorschulkind mühelos nicht nur sprechen, sondern auch lesen und schreiben lernen kann, wenn ihm die entsprechenden Stimuli und das Interesse der Erwachsenen oder älteren Kinder zuteil wird, wie beim Sprechenlernen.

Wir wissen, daß Kinder von Geburt an kommunikative Intentionen entwickeln (Oksaar 1977: 62 ff., Trevarthen 1977, Condon 1977), daß sie aber ohne sprechende menschliche Umgebung, durch die sie Sprache hören, keine sprachlichen Verhaltensweisen erwerben. Frühes Lesen- und Schreibenlernen wird aber kaum in der Weise stimuliert wie das Sprechenlernen, in dem vor allem der Mutter-Kind-Dyade eine zentrale Rolle

zukommt (Oksaar 1977: 122 ff.) Wie unten (3.1.) dargelegt wird, kann die Dyade mit ihrer emotionalen, geborgenheitszeugenden Beziehung jegliche Lernprozesse des Kindes fördern. Zweifelsohne hängt die elterliche Zurückhaltung mit dem Schulsystem zusammen, das nach dem Prinzip aufgebaut ist, daß Lesen- und Schreibenlernen in der Schule anfangen sollen, also in die Kompetenz des schulischen und nicht natürlichen Lehrens und Lernens gehört. Dabei ist es aber keineswegs ungewöhnlich, daß Kinder bei der Einschulung, wenn nicht schon lesen und/oder schreiben, dann doch häufig zumindest gewisse Prinzipien dieser Fertigkeiten zu beherrschen scheinen – sie lesen und schreiben ihren Namen und einige Wörter und Zahlen, kennen Buchstaben. Auf dem Second World Congress on Reading in Kopenhagen 1968 stellte der amerikanische Experte Professor Gates fest, daß 80 % aller Schulanfänger in den USA eine gewisse Anzahl von Wörtern lesen konnten.

2.2. Schon Stern (1914: 148) weist auf Fälle hin, daß Kleinkinder sich selbst Lesen und Schreiben beibringen können. Es sind Fälle, "in denen Lese- und Schreib-Leistungen aus einem wirklichen Spontan-Interesse des Kleinkindes ohne didaktische Einflüsse zustandekommen." Die Praxis bestätigt, daß viele Kinder nicht nur in den Bereich des Lesens, sondern auch des Schreibens erstaunlich schnell eindringen können, d.h., sie entdecken, "daß alles Gesprochene ein Schriftbild habe" (Stern 1914: 149). Aber wie? In dieser Entdeckung der "Schriftsymbolik" sieht Stern eine Ähnlichkeit mit der frühesten Entdeckung des Kindes beim Sprechenlernen, "daß jedes Ding einen Namen habe" (1914: 108). Und wiederum kommt der Interaktion eine entscheidende Rolle zu. Man kann bei Kleinkindern eine Fragestrategie feststellen, die auf die Bedeutung des Geschriebenen hinzielt, z.B. wenn sie bei großgedruckten Buchtiteln, Anzeigen, Namensschildern usw. die einzelnen Buchstaben benannt haben möchten. Allerdings wissen wir noch nicht viel über die schriftsprachlichen Quellen, mit denen ein Vorschulkind in Kontakt kommt. Heute kommt ferner den Fernsehwerbespots und anderen Sendungen, in denen das geschriebene und gesprochene Wort präsentiert werden, eine nicht zu unterschätzende Rolle zu.

Um die oben (1.2.) gestellten Fragen zu beantworten, müssen wir von einem integrierten pädolinguistischen Ansatz ausgehen, in dem das Kind in seinem soziokulturellen Rahmen, und zwar im Wechselspiel mit seinem ökologischen Nahmilieu, beobachtet wird. In jedem Stadium ihrer Entwicklung muß von der Eigenständigkeit der Kindersprache ausgegangen werden, ohne das Ziel der Entwicklung aus den Augen zu lassen.<sup>1</sup> Die individuumzentrierte Methode, die auch nonverbale und parasprachliche

Verhaltensweisen erfaßt, geht vom kommunikativen Akt aus und schließt die Untersuchung des Verhaltens der Eltern und anderer Bezugspersonen ein, wie bei der Untersuchung des Sprechenslernens (Oksaar 1977: 65 ff.).

2.3. Ein Überblick über die Psychologie des Lesens und Schreibens findet sich bei Kainz (1956). Verschiedene Methoden ("phonic", "word", "sentence") des Lesenlernens erörtert in historischer Perspektive Fries (1963), in der Perspektive der Debatte unseres Jahrhunderts Chall (1967). Entwicklungs- und lernpsychologische Fragen der Leselernbereitschaft analysiert Günnewig (1981), allgemeine Charakteristika der Schreibentwicklung, der psychologischen und didaktischen Prinzipien finden sich bei Diener (1980), s. auch Schumacher (1971). Aus diesen Arbeiten geht auch der immer noch offene Streit zwischen den einzelheitlich-synthetischen und ganzheitlich-analytischen Methoden hervor. Deshalb ist es wichtig, die individuellen Unterschiede bei der Entwicklung der visuellen und auditiv-artikulatorischen Figurwahrnehmungsprozesse und der graphomotorischen Fertigkeiten zu berücksichtigen. Als ein wichtiger Faktor für diese Entwicklung wird die Lernbereitschaft angesehen (Günnewig 1981: 84f.), vgl. Roth (1969).

Worin die Lernbereitschaft aber besteht, muß noch in vielen Einzeluntersuchungen festgestellt werden. Genau so, wie es methodisch nicht richtig ist, mit dem Apparat der auf der Schriftsprache bauenden Grammatik der Erwachsenen die gesprochene Sprache des Kindes zu analysieren (Oksaar 1975: 726), ist es nicht richtig, die vom Erwachsenenstandpunkt gesehenen Motivationsfaktoren als Erklärung für die kindliche Lernbereitschaft anzunehmen. Nicht verallgemeinert kann daher die Feststellung Weigels werden, dem Beginn des Erlernens der Schriftsprache fehle "der für die Aneignung der Lautsprache so entscheidende Anreiz, die vitale Notwendigkeit sprachlicher Kommunikation mit der Umwelt. Das Angebot an schriftlichen Mitteilungen übt auf das lese- und schreibunkundige Kind nicht jene lebendige Anziehungskraft aus, die die Lautsprache so lebensnah und begehrlieh für das Kind gestaltet" (1972: 65). Denn würde das Kind anfangs mit derselben Intensität der Schriftsprachlichkeit ausgesetzt werden, wie der gesprochenen Sprache, würde es sowohl Neugierde entwickeln als auch Anziehungskraft entdecken, wie aus den Fällen vom frühen Lesen- und/oder Schreibenlernen hervorgeht.

Da wir wissen, daß aus den Anreizen zu schriftsprachlichen Entwicklung in der Umwelt jüngerer Kinder "eine lebendige Anziehungskraft ausgehen kann, die zur allmählichen Erkenntnis der Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache beiträgt" (Günnewig 1981: 84), muß in Mikroanalysen gezeigt werden, in welcher Weise und in welcher Art von Interaktionen

mit den Bezugspersonen die Kinder diese "Anziehungskraft" bearbeiten und ihr Neugierverhalten, das als ein wichtiges Phänomen "des frühkindlichen Lern- und Spieleifers" (Flitner 1974: 40) angesehen wird, realisieren. Es muß aber auch gefragt werden, ob es Parallelen zum Sprechenlernen gibt.

Es fehlt dabei auch nicht an didaktischen Prinzipien. In der Montessori-Methode wird Spielen als eine Form des Lernens angesehen: Aus dem Spiel mit Buchstaben wird der Wunsch zum Wörtermalen erweckt, aus dem Spiel mit groß geschriebenen Wörtern wird der Wunsch zum Lesen erweckt (Montessori 1913). Als Spiel mit Buchstaben und Spiel mit Wörtern können auch die Beschäftigungen bezeichnet werden, die nach der Methode von Doman (1964) zum frühen Lesen führen. Beiden gemeinsam ist die Eigentätigkeit des Kindes, in der das Lernen absorbiert wird.

Die Kritiker dieser Entwicklung können die erfolgreichen Resultate nicht verneinen; schon Stern muß zugeben, daß Montessoris Methode erstaunliche Ergebnisse erbracht hat, da die Kinder in ihren Heimen "mit 4 Jahren zu schreiben anfangen und mit 5 Jahren so gut lesen, wie sonst ein Kind im ersten Schuljahre" (1914: 148). Er ist jedoch der Ansicht, daß die Kinder, hätten sie nur ein größeres Beschäftigungsangebot in den Montessoriheimen gehabt und keine Spielarmut, sich kaum für Lese- und Schreibaufgaben interessiert hätten. Das eine braucht das andere jedoch nicht auszuschließen. In verschiedenen Theorien des Kinderspiels wird betont, daß durch Spielen gelernt werden kann (Flitner 1974: 106 ff.).

Daß Kinder spielend lernen und daß Spiel dem Lernen dient, betont schon Quintilian im ersten Jh. nach Christi. Dies wird heute von der Verhaltensbiologie ebenso hervorgehoben (Franck 1979: 95). Stern selbst hebt auch mit Nachdruck das "spielende Lernen", nach dem Prinzip der "unbewußten Lernauslese" hervor (1914: 152).

Ist das Spontaninteresse des Kindes vorhanden, spricht nichts dagegen, es auch früh spielend zu lesen und schreiben anfangen zu lassen. Die Frage "wozu"?, die man nicht selten im Gespräch auch mit Lehrern hört, scheint mir schon vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus kaum berechtigt. Ist nicht alles, was einem Kinde Anregungen und Denkanstöße gibt, seine Neugier<sup>2</sup> erregt und entwickelt – hier Neugier auf Schriftzeichen – für seine Entwicklung wichtig? Fragt ein Kind nach einem Buchstaben, oder macht es Versuche, etwas zu schreiben, so braucht es, genauso wie bei anderen Beschäftigungen, ein Echo der Umgebung als positive Stimulanz. Es ist allgemein anerkannt, daß vorschulische Lernerfahrungen entscheidende Bedingungsfaktoren für das Lernen in der Schule sind.<sup>3</sup>

Zur Frage, ob das Kind zuerst lesen und dann schreiben lernen sollte, oder umgekehrt, gibt es entgegengesetzte Auffassungen. Die Verfechter der ersten Alternative wie Steinberg/Steinberg (1980: 49) berufen sich auf eine Reihe von früheren Arbeiten und gehen davon aus, daß Lesen für ein normal hörendes Kind gewöhnlich vom Sprachverständnis und Sehvermögen abhängig ist, Schreiben aber vom Lesen. Die Fertigkeit des Lesens ist von der Fertigkeit des Schreibens unabhängig, Schreiben kann aber dem Lernenden beim Lesenlernen behilflich sein, sich an Wörter zu erinnern. Diejenigen, die Schreiben als einen natürlichen Ausgangspunkt ansehen, wie z.B. Charol Chomsky (1976), heben u.a. hervor, daß das Kind eigene Produkte lieber lesen würde als die von anderen. Diese Behauptung kann keineswegs als allgemeingültig angesehen werden. Hier wird eine Frage der Motivation herangezogen; man könnte genauso motivationsbezogene Argumente für die Priorität des Lesens finden. Wie immer, wenn man mit zwei Alternativen im Bereich der Didaktik zu tun hat, ist die Konvergenz in Wirklichkeit als das beste Mittel anzusehen, je nach der Individualität des Kindes.

Nicht nur für die intellektuelle Entwicklung sprechender Kinder ist frühes Lesen- und Schreibenlernen wichtig. Man darf taubstumme Kinder und Kinder mit verschiedenen Sprachstörungen nicht vergessen. Steinberg/Chen (1980) berichten über ein stummes japanisches Kind (3; 9), das im Laufe von 11 Monaten lesen gelernt hat, wobei seine Eltern es täglich 10 Minuten unterrichtet hatten. Sie schließen daraus, daß Sprachproduktion für das Lesen nicht notwendig ist. Kinder mit Sprachstörungen können sehr früh mit dem Lesen anfangen. Taube Kinder können Sprache direkt als geschriebene Sprache erwerben. Steinberg/Haranda (1980:85) schließen aus ihren Untersuchungen mit tauben Kindern: "It is concluded that significant language knowledge can be acquired by deaf children solely on the basis of written language. Because written English was learned by deaf children who had little or no knowledge of its sound system, it is further concluded that written English may be acquired as a morphem-based system similar to Chinese, despite its original sound-based sign". Derartige Beobachtungen haben für die Spracherwerbs- und Sprachlernforschung wichtige Diskussionsperspektiven gegeben.

### 3. Zum frühen Lesenlernen

3.1. Die Prinzipien des frühen Lesenlernens nach der Wortmethode sind erstmals ausführlicher in "Teach your baby to read" von Doman (1964) beschrieben worden. Das Prinzip ist folgendes: Dem Kinde werden Karten mit je einem, mit großen Buchstaben (12, 5 cm) geschriebenen Wort

gezeigt, anfangs nicht mehr als täglich ein Wort. Das erste Wort, *mother*, wird vorgelesen. Am Anfang sollten die Buchstaben rot sein, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu erwecken, später schwarz und kleiner in Form. Wenn das Kind *mother* sagt, wenn man ihm die Karte zeigt, wird die nächste Karte mit *father* gezeigt, dann auch Karten mit Namen von Körperteilen, dem Kinde bekannten Tätigkeiten usw. So kommen langsam auch kurze Sätze an die Reihe, die von den zusammengesetzten Karten gebildet werden, wieder nur ein Satz pro Tag, und immer zuerst vorgelesen. Erst danach werden die einzelnen Buchstaben präsentiert. Das ideale Alter für den Anfang sei 2 Jahre, die Zeit, in der auch das Sprechen schon Fortschritte gemacht hat. Kennzeichnend für die Doman-Methode ist, daß Lesenlernen durch sehr wenig "Unterricht" und durch das Medium der gesprochenen Sprache erfolgt. Ferner ist wichtig, daß, wie schon bei der Montessori-Methode erwähnt, die Eigentätigkeit des Kindes aktiviert wird und es dadurch selbst die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben entdeckt. In seiner über 20jährigen Tätigkeit mit über 6000 gehirngeschädigten Kindern unter fünf Jahren hat Doman seine Methode erfolgreich angewendet, viele lasen schon nach einem Jahr, einige lernten früher lesen als sprechen (Doman/Melcher 1978).

Domans Methode ist mit Erfolg bei 6 schwedischen Kindern im Alter von 1; 5 und 3; 0 angewendet worden (Söderbergh 1971, Andersson 1981: 7). Charakteristisch für das Verhalten der meisten Kinder in über 20 Untersuchungen, die Andersson (1981) bespricht, ist die Freude, das positive Erlebnis, das beim Lesenlernen festgestellt werden konnte. Charakteristisch für die Bezugspersonen war, daß sie das Kind nicht zum Lesen gezwungen haben. Sie haben versucht herauszufinden, wofür das Kind sich interessiert, und sein Interesse durch verschiedene Spiele zu wecken (Andersson 1981: 45). Vgl. auch die Arbeiten von Fowler (1962), Carol Chomsky (1976) und Weeks (1979). Alle diese Untersuchungen relativieren die kategorische Aussage Günnewigs: "In der gegenwärtigen Forschungslage ist keine Veröffentlichung zu finden, die empirisch belegt, *wie* sich in *einzelnen* Fällen die Neugier auf Schriftzeichen entwickelte" (1981: 92).

Es gibt allerdings auch genügend Belege dafür, daß Vorschulkinder auch nach anderen Methoden zu lesen angefangen haben, oder ohne daß man es weiß, vgl. Andersson (1981: 9 ff.). Es dürfte nicht wenig Fälle von dem Typus geben, den Torrey (1969) analysiert: Ohne jegliche Ermunterung und Hilfe hatte sich ein 4jähriger Negerjunge Lesen und Schreiben beigebracht, vorwiegend durch das gleichzeitige Sehen und Hören von Werbetexten im Fernsehen. Der Schluß, den sie daraus zieht, ist jedoch eine ungerechtfertigte Verallgemeinerung: "However useful high verbal ability and high cultural privilege may be in stimulating reading, neither is

necessary" (1969: 555). Aus verschiedenen Untersuchungen kann geschlossen werden, daß die häusliche Atmosphäre dabei eine sehr wichtige Rolle spielt und daß den meisten frühen Lesern täglich vorgelesen worden ist (Hughes 1971, Clark 1976, Patel/Patterson 1982).

3.2. Von den 13 Kindern in unserem Projekt, die vor dem 5. Lebensjahr in zwei Sprachen lesen konnten, war bei 10 Kindern kein bestimmter methodischer Weg festzustellen, sondern eine Art von Methodenpluralismus, in dem die Interaktion mit der Mutter oder mit anderen Bezugspersonen eine dominierende Rolle spielte. Den Kindern wurde schon sehr früh in beiden Sprachen vorgelesen — nach dem altbekannten Prinzip "eine Person, eine Sprache" (Oksaar 1980b: 496), sie konnten vieles davon auswendig und schließlich wollten sie auch selbst lesen. Daraus entwickelte sich ein Fragespiel, indem die meisten Kinder nach beiden Einheiten — Buchstaben und Wörtern — fragten. Das Interesse an Buchstaben wurde auch durch Buchstaben-Bauklötze erweckt. Bei 3 Kindern kam die Initiative von den Eltern, sie wurden im Alter von 3; 5 — 4; 1 nach der Ganzwortmethode vom Bilderbuch aus "unterrichtet", jedoch nur kurze Zeit. Alle Kinder bekamen Impulse in den Landessprachen (Deutsch und Schwedisch) durch das Fernsehen.

Von Interesse ist, daß die Kinder bei zweisprachigen Ehen in der Sprache der Mutter und sonst in der Familiensprache zuerst lesen lernten. Die Tatsache, daß es bei der zweiten Sprache keine Schwierigkeiten gab und es sogar schneller ging als bei der ersten Sprache<sup>4</sup>, scheint die allgemein akzeptierte Feststellung zu bestätigen, daß Kinder eigentlich nur einmal lesen zu lernen haben und daß diese Fähigkeit von einer Sprache zu einer anderen transferiert werden kann.<sup>4</sup>

Aus den soziopsychologischen Projektdaten können wir feststellen, daß sich bei dem heterogenen Komplex, den man als Leselernbereitschaft zusammenfaßt, eine *V o r p h a s e* ergibt, die durch folgende Komponenten gekennzeichnet ist: (1) In der greifbaren Umgebung des Kleinkindes waren Dinge mit Schriftzeichen; (2) dem Kinde wurde fast täglich aus Bilderbüchern in beiden Sprachen vorgelesen; (3) beim Zuhören saß das Kind so, daß es die Schrift und die Bilder sehen konnte, meistens dicht neben der Mutter (Bezugsperson) oder auf ihrem Schoß; (4) das Kind konnte bald vieles auswendig, wollte es aber immer wieder aus dem Buch hören, (5) die meisten Kinder gaben vor, auch selbst zu lesen: gewöhnlich das aus dem Buch Gehörte oder auch etwas anderes; (6) die Mütter bauten das Lesen und Buchstabenbenennungen häufig in die Spiele ein. Diese Komponenten sind auch für das Schreibenlernen wichtig.

Die in (3) angegebene proxemische Komponente scheint grundlegend zu sein für die Entwicklung der sozialen Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen in der Vorlesesituation. Die Vorlesesituation mit der Mutter schafft eine neue Art von Mutter-Kind-Dyade<sup>5</sup>, in der verschiedene Komponenten Geborgenheit und Freude für das Kind bereiten. Mit diesen läßt sich (4) erklären, aber auch andere Momente spielen gleichzeitig eine Rolle und führen zur Beobachtung (5) und (6). Ist das Quasi-Lesen ein besonderes Rollenspiel oder Ausdruck des Imitationsdranges, auf den schon Stern bei dreijährigen Kleinkindern aufmerksam macht? Es kann beides gleichzeitig umfassen.

Geborgenheitsgefühle als Motivationsfaktoren lassen sich aus kindlichen Verhaltensweisen und metasprachlichen Äußerungen belegen. Ein Mädchen (4; 1) sah sich ein Märchen, das sie durch Vorlesen sehr gut kannte, im Fernsehen an. Sie fürchtete sich vor der Hexe, setzte sich auf Mutters Schoß und sagte (auf Schwedisch): "Im Buch ist es besser".

Das Dargelegte dürfte genügen, um zu zeigen, daß im kindlichen Alltag so viele Motive für das Interesse für die Schriftsprache zu finden sind, daß folgende Feststellung Weigels als wirklichkeitsfernes Theoretisieren anmutet. Er nimmt an, daß "die schriftliche Form der Mitteilung vor Schulbeginn dem Kind als etwas Unpersönliches, als eine Anhäufung seltsamer Symbole erscheinen (muß), die in den unmittelbar verständlichen Bereich sonstiger optischer Eindrücke als Fremdkörper eindringen" (1974: 119).

#### 4. Zum Schreiben im Vorschulalter

4.1. Wann ist ein Kind fähig schreiben zu lernen? Aus Forschungsübersichten wie Ames/Ilg (1951) und Askov/Otto/Askov (1970) geht hervor, daß diese Frage nicht so einfach zu beantworten ist. Gerade der Komplex, wie sich die Schreibfähigkeit und das Schreibverhalten bei Vorschulkindern entwickelt, ist noch allzu wenig untersucht worden.

Das Vorschulkind, das schreiben kann, müßte jedoch auch den Grundschuldidaktiker interessieren, da es gewöhnlich zu der dritten Kategorie in der von Wiczerkowski erwähnten Gruppierung gehört: "Kinder haben seit jeher mit jeder Methode, trotz Methode und auch ohne Methode schreiben gelernt" (1980: 11).

Die Praxis bestätigt auch beim Schreibenlernen die Behauptung Metzgers (1954: 83) nicht, es sei ein sinnloser Leerlauf, den Kindern vor dem 6. – 7. Lebensjahr das Lesen und Schreiben beizubringen. Als Argument wird angegeben, daß sie früher doch nicht die Wahrnehmungsfähigkeit

besitzen, durch die "im Sehen die vier (fünf)-stufige Hierarchie Satz-Wort-Silbe-Buchstabe (-Buchstabenteil) bewältigt wird" (1954: 70). Auch wahrnehmungspsychologische Befunde sprechen gegen diese Feststellung (Diener 1980: 51 ff.).

Die Vorbedingungen für das Schreibenlernen werden in der Regel von dem Entwicklungsstand der Motorik, der kognitiven Entwicklung und der Motivation aus erörtert (Weinert u.a. 1966: 21). Sie müssen anhand von Mikroanalysen von Fallstudien konkretisiert werden. Auch die Stufen der Schreibentwicklung, die Cattell (1960) vom Kritzeln des 18 Monate alten Kindes bis zu einem Vierjährigen feststellt, das eine Reihe von Großbuchstaben, vorwiegend runde oder mit einem Strich schreiben kann, müssen in verschiedenen Ländern genauer untersucht werden. Hildreth (1936: 296) stellt fest, daß das Alter 4; 6 - 4; 11 als ein "transition point in writing" anzusehen ist. Dies bezieht sich höchstwahrscheinlich auf die Identifikation der Buchstaben, vgl. Ames/Ilg (1951). Es gibt aber sehr wenig Untersuchungen, die den Erwerb des Alphabets beschreiben. McCarthy's (1977) Fallstudie beschreibt, wie ein 2; 5jähriges Mädchen anfang, selbst das Alphabet zu lernen. Die Buchstaben, die es auswählt, können eingeteilt werden in Kategorien, die erkennbare Züge enthalten von (1) Kreisen: O, C, Q, (2) Geraden: L, I, H, T, F, E, (3) Linien und Schleifen: B, P, R und (4) Winkeln: M, N, Z, K, V, W.

Steinberg et al. (1979) haben die Entwicklung der Schreibfähigkeit von 95 Kindern im Alter von 2 - 6 Jahren in einem japanischen Kindergarten untersucht und stellten fest: Das "kritische Alter"<sup>6</sup> zum Schreibenlernen sei 3 Jahre, das Schreiben der Zweijährigen ist meistens nicht zu identifizieren, bei Vierjährigen ist dies jedoch der Fall. Sie finden, daß Kinder schon im Alter von 2 - 3 Jahren Schreibunterricht haben sollten.

Schon Quintilian empfiehlt frühes Schreibenlernen und sieht es aufs engste verbunden mit dem Lesenlernen (I 1, 31 - 33). Lesen und schreiben haben die Kleinkinder bei ihm schon hinter sich gebracht, wenn sie "vom Schoße klettern und ernsthaft zu lernen beginnen" (I 2, 1). Der Unterricht soll spielerisch sein, Kindern sollte man Buchstaben aus Elfenbein zum Spielen geben.<sup>7</sup> Weiter empfiehlt Quintilian "eingravierte Buchstaben mit dem Griffel nachzuzeichnen, indem sich die Hand von der Rinne führen läßt. Dieser Vorgang erfordert keinen Helfer und kann beliebig oft wiederholt werden; außerdem gewinnt das Kind dadurch an Routine und kräftigt sein Handgelenk" (I 1, 27).<sup>8</sup>

Quintilians Methode schreitet vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort: vom Buchstaben über Silben zu Wörtern und Sätzen (I 1, 28). Seine Gedanken geben dem bewegungsphysiologisch orientierten Teil der

Methodendiskussion eine wichtige Variante für die Übung des allmählichen Einschleifungsvorgangs der Buchstabenformen. Interessant ist auch seine Erklärung, daß, wenn Kinder mit Buchstaben spielten, sie im wahrsten Sinne des Wortes durch das "Begreifen" diese auch lernten (I 1, 26). Nach diesem Prinzip ist die Brailleschrift konstruiert. Die Geschichte der blinden und taubstummen Helen Keller, die erst als Siebenjährige die Sprache lernte, "in der Form des Fingeralphabets, das ihr in das Innere der Handfläche hineingetastet wurde"<sup>9</sup>, zeugt von den Möglichkeiten der taktilen Ansätze.

4.2. So wie die gesprochene Sprache des Kindes ihre von der Erwachsenensprache abweichende Eigenständigkeit hat, die man im Kommunikationsprozeß zu berücksichtigen hat, so muß man das auch bei der originellen Schreibweise der Kinder tun. Die Frage, wie und wann das Kind von seinen Varianten zur konventionalen Schrift hinübergeleitet werden soll, ist noch keineswegs erschöpfend erörtert worden. Untersuchungen von Spontanschreibungen von Vorschulkindern von Reads (1971) und Eichler (1976) lassen auf mehrere Entwicklungsphasen schließen, deren Ausgangspunkt akustische Schemata sind.

Eichler (1976: 250 f.) unterscheidet zwischen drei Phasen der Kinderschrift. In der ersten schreiben die Kinder zuerst nur "akustisch-auditiv ausgezeichnete Lautwerte": FIA für *Finger*, APA für *Papa*. In der zweiten Phase stabilisiert sich diese Schreibweise, wenn nichts dagegen unternommen wird. Sie ist auch durch Dialektinterferenzen gekennzeichnet. Beispiele von einem 5jährigen Kind: ANTREA, WALT, BAL. Die dritte Phase ist durch eine größere Anpassung an die Erwachsenenschrift gekennzeichnet. Nach Eichler (1976: 252) geschieht dies u.a. durch den Einfluß des Lesens. Seine didaktischen Folgerungen, daß "akustische Schreibungen als Schreibungen im Entwicklungsgang betrachtet und als Ausdruck einer Lernaktivität gesehen werden müssen" (1976: 262), berücksichtigen mit Recht das Eigenständigkeitsprinzip der Kindersprache. Die Schlüsse, die er aber für die Anfangszeit und die Reihenfolge — zuerst schreiben, dann lesen — zieht, überzeugen nicht. Warum sollte man, wie er es empfiehlt, gerade mit etwa 4 bis 4 1/2 Jahren mit freien Schreibversuchen (wie in Montessori-Kindergärten) anfangen, aber erst etwa mit 5 bis 5 1/2 Jahren mit dem Lesen? Warum nicht umgekehrt und früher? Warum könnte man nicht mit beiden etwa gleichzeitig anfangen, wie es schon bei Quintilian der Fall ist? Kinder integrieren diese Fähigkeiten sehr oft, wenn sie ihre eigenen Lehrer sind.

Von der Erwachsenensprache abweichende Darstellungsweisen des schreiben lernenden Kindes, wie spiegelbildliche Umdrehungen u.a.,

erörtert auch Moxley (1975). Er sieht das Schreibenlernen des Vorschulkindes vom Standpunkt des Prinzips der Reduktion von Alternativen aus an. Nach ihm wird die Schreibfähigkeit des Kindes genauer und vollständiger, wenn die Informationsverarbeitung in den der Individualität des Kindes angepaßten Schritten erfolgt. Dem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, seine Alternativen frei auszudrücken und nicht gleich unbedingt die konventionelle Form.

Eigenartigerweise hat man die frühe spontane Freude an der motorischen Bestätigung des kritzeln oder malenden Kindes, die man z.B. bei einem Zweijährigen feststellen kann, wenig didaktisiert, obwohl hier der Punkt ist, wo die Neugier und das Interesse für die Schrift erweckt werden könnte. Denn: "Sobald das Kind erkennt, daß diese Kritzelnbewegungen eine Schreibspur hinterlassen, interessiert es sich in zunehmendem Maße für das sichtbare Ergebnis seiner Schreibaktivität" (Diener 1981: 15).

4.3. Bei den meisten Kindern in unserem Projekt konnte festgestellt werden, daß ihr Interesse zum Schreiben vom ersten Kritzeln an und im Zusammenhang mit dem Malen erweckt und konkretisiert wurde. *Malen* war bei einigen auch das Wort für sowohl 'malen' als auch 'schreiben'. Ein 3; 5 Jahre altes deutsch und schwedisch sprechendes Mädchen malte Buchstaben O, A, U, aber auch Briefe, in denen Wortstrukturen in ca. 1,5 cm Höhe mit Buchstabenkonturen und mit Zwischenraum und einem vom übrigen entfernten Punkt vorkamen. Die meisten Kinder um 4; 0 wollten in beiden Sprachen schreiben. So bekamen die Buchstaben, initiiert von den Erwachsenen, sprachbezogene Namen. *W* war für dieses Mädchen "deutsches" [ve:]", *V* "schwedisches [ve:]".

Wie beim Lesenlernen, so gibt es auch hier — etwa ab dem 2. Lebensjahr — eine Vorphase. Diese *V o r p h a s e* der Schreiblernbereitschaft gliedert sich in zwei Subphasen: die *E r k u n d u n g s p h a s e* und die *P r o - d u k t i o n s p h a s e*. Die Erkundungsphase ist durch folgende Komponenten gekennzeichnet: (1) In der greifbaren Umgebung des Kindes waren Buntstifte, Malbücher, Papier usw., und das Kind malte fast jeden Tag; (2) es wurde auf Schriftzeichen u.a. durch Alphabet-Bauklötze, ABC-Bücher und Bücher, die ihm vorgelesen wurden, aufmerksam (vgl. (1) Lesenlernen); (3) es stellte Fragen, z.B. "Was ist das?", auf Buchstaben zeigend und bekam Antworten und weitere Erklärungen; (4) es sah andere schreiben und wollte auch schreiben.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß die Komponenten, die bei der Leselernbereitschaft festzustellen sind, auch hier nicht wirkungslos sind, wie auch umgekehrt die hier erwähnten den Erfahrungsbereich der Lesemotivation beeinflussen — das Kind liest, was geschrieben worden ist

und schreibt, was es gelesen hat: es handelt mit und durch die sprachlichen Mittel.

Die Erkundungsphase geht in eine Produktionsphase über, indem das Kind einzelne Buchstaben, Ziffern, Wort- und Satzstrukturen malt/ "schreibt", wobei die Raumaufteilung noch ganz frei ist. In dieser Phase waren bei den meisten Kindern Malen und Schreibtätigkeit eng verbunden: es wurde etwas gemalt und dann auch etwas mit großem Eifer "geschrieben". Wir nennen das kindliche Schreiben ohne Alphabet, wie z.B. Wortstrukturen malen, "Quasi-Schreiben". Die Kinder kommentierten diese ihre Tätigkeit manchmal auch ausführlich, z.B. ein Knabe (4; 2): "Ich schreibe auch, mit dem Bleistift schreibe ich." Nicht selten konnte man bei den zweisprachigen Kindern Kodeumschaltung feststellen, z.B. wechselt ein Mädchen (3; 10) vom Deutschen ins Schwedische hinüber, und es wurde sichtbar, daß die Quasi-Schreiberei ein Brief an die Großmutter in Stockholm war. Bei diesen Kindern wird deutlich, wie sehr Malen und Quasi-Schreiben für sie nicht nur eine Vorstufe zur Schrift, sondern auch einen Übergang von Rede zur Schrift bildete. In der Produktionsphase haben diese Kinder ihre Schreibprodukte auch gelesen.<sup>10</sup>

Der Übergang zu zusammenhängenden identifizierbaren Schreiberzeugnissen verläuft individuell verschieden. Es kann aber nicht nur eine *i n t e r* individuelle, sondern auch eine *i n t r a* individuelle Verschiedenheit festgestellt werden. Letzteres bedeutet, daß ein Kind auf einem Gebiet, z.B. im Schreiben seines Namens oder der der Familienmitglieder, sehr gute Leistungen erbringt, während es bei einer Reihe von anderen Wörtern noch zum Teil in der Produktionsphase ist. Die Kinder entwickeln eigene Schreibweisen (vgl. oben), die deutlich von der Aussprache abhängen. Sie kommentieren auch weiterhin gerne ihre Schreibhandlungen: was, wo, wie sie schreiben.

Während all dieser Phasen ist die Interaktion zwischen dem Kinde und den Erwachsenen von entscheidender Bedeutung gewesen, am Anfang für die Stimulierung des Interesses oder der Befriedigung der Neugier, später u.a. wegen Korrekturen und Anleitungen und weiterer Motivation. Parallelen zum Sprechen- und Lesenlernen sind hier sehr deutlich.

Bis auf einige Abweichungen, die auf psychologische Gründe zurückzuführen sind, da die Kinder eine ihrer Sprachen beim Schreiben deutlich bevorzugten, kann festgestellt werden, daß sie in beiden Sprachen etwa gleichzeitig dieselbe Entwicklung durchgemacht haben. Die in der Übergangsphase festgestellten Varianten wie *YU* statt engl. *you* bei einem deutsch und englisch sprechenden Kind, das dt. *DU* richtig schreibt, dürfen nicht ohne weiteres als Interferenzen der beiden Schriftsysteme

angesehen werden, sondern eher als Resultat der akustisch-auditiven Schreibweise. Diese ist nichts anderes als Ausdruck einer modalitäten-bezogenen Interferenz: Einfluß der gesprochenen Sprache auf die geschriebene.

Aus dem Projekt geht für die Vorphase mit aller Deutlichkeit hervor, daß das, was von den Erwachsenen generell als "kritzeln" bezeichnet wird<sup>11</sup>, seiner Funktion nach genau differenziert werden muß. Vom Standpunkt des Kindes aus ist es in gewissen Situationen dem Schreiben (vgl. "Brief" an Großmutter in Stockholm) gleichzusetzen. Vieles dabei paßt in das Schema des Symbolspiels, das laut Flitner (1974: 110) von der frühen Kindheit bis ins Schulalter hinein als eine für das Kind charakteristische und sehr wichtige Tätigkeit anzusehen ist. Man kann die im Zusammenhang mit dem Kinderspiel gemachte Feststellung Flitners für die Vorphase des Schreibenlernens übernehmen: "Auch hier besteht die Kunst des Erziehers darin, daß er sich in beiden Welten zu bewegen weiß und sowohl als Spielpartner auf die Symbolwelt des Kindes eingehen als auch die Brücke bilden kann, über die sie zur Realität hin vermittelt werden muß" (1974: 111).

## 5. Ein Fallbeispiel

5.1. Im folgenden werden wir einen Fall aus unserem Projekt kurz beschreiben. Das Einzelkind Sven wuchs bis 3; 11 Jahren mit Schwedisch und Estnisch in Stockholm auf, nach dieser Zeit kam in Hamburg das Deutsche schnell hinzu.<sup>12</sup> Nach 6 Monaten war sein Deutsch ebenso fließend wie Estnisch und Schwedisch. Als er im Alter von 5; 8 Jahren in Hamburg zur Schule ging, war er nicht nur balanciert dreisprachig, d.h. er konnte in allen drei Sprachen über alle Themen in seiner Interessensphäre kommunizieren, sondern konnte sie auch lesen und schreiben. Da seine beiden berufstätigen Eltern ihn nie zum Schreiben und Lesen "trainiert" haben, ist es aufschlußreich zu verfolgen, wie er dazu gekommen ist. Ausführliche tägliche Aufzeichnungen machen folgenden Entwicklungsgang deutlich.

Svens Interesse und Aktivität im Bereich des Lesens und Schreibens erwachte etwa gleichzeitig im Alter 2; 2 bis 2; 6. Plötzlich wollte er lesen und schreiben und sagte es fast täglich jedem in seiner Umgebung. Seine erste Bekanntschaft mit der Schrift war gleichzeitig auditiv und visuell, obwohl natürlich die Tatsache, daß er in seiner Umgebung schon früh Schriftzeichen sehen konnte, nicht unwichtig war. Gewöhnlich saß er auf dem Schoß der Erwachsenen, die ihm Märchen oder andere Geschichten vorlasen, die Eltern immer auf estnisch, die Hausgehilfin

auf schwedisch. Er hörte die Worte und schaute auf den Text und auf die Bilder; dies geschah am Anfang, als er 1; 4 Jahre alt war, fast täglich, nie mehr, aber häufig weniger als 10 Minuten pro Tag. Um seinen 2. Geburtstag herum konnte man feststellen, daß er häufig an der richtigen Stelle umblättert, vielleicht erinnerte er sich, an welcher Stelle die Erwachsenen es getan hatten. Er hörte immer gut zu, sowohl der Geschichte als auch den Kommentaren zu den Bildern und stellte auch Fragen zu denen. Bald konnte er viele kurze Geschichten auswendig. Zu der Zeit war er auch allein mit seinen Büchern beschäftigt, u.a. ABC-Büchern in beiden Sprachen. Er spielte auch mit Alphabetklötzchen.

Es scheint, daß er sehr früh die Fähigkeit entwickelt hat, Figuren wahrzunehmen und auch Formen zu segmentieren. Als er 1; 5 Jahre alt war, konnte er verschiedene Autotypen von einander unterscheiden und sie richtig benennen: NSU Prinz, Volvo, Taunus Transit. Das Interesse für Autos war von Anfang an sehr groß. Beim Zuhören scheint ein ähnlicher Identifikationsprozeß vorzukommen: Wahrnehmung des Wortes durch Hören und Sehen, aber auch Wahrnehmung der Laute, die er durch das Zeigen (mit dem Finger) mit Buchstaben verband. Beim Vorlesen (2; 4 – 2; 6) war es für ihn einige Wochen lang ein großes Vergnügen, den Wörtern mit dem Finger zu folgen. Wenn der Erwachsene ein Wort ausließ oder durch ein anderes ersetzte, wurde protestiert. Zwar konnte er einige der Geschichten auswendig, trotzdem muß er eine Art Bewußtsein von der Verbindung zwischen den gesprochenen Lauten und den geschriebenen Wörtern haben, da sonst die konsequente Art und Weise, in der er auf die Wörter und Buchstaben zeigte, nicht erklärt werden kann.

Im Alter zwischen 1; 10 und 2; 2 Jahren stellte er etwa dieselben Fragen bei schwedischen und estnischen Texten; sie galten meistens Buchstaben und nicht Wörtern. Er zeigte auf den ersten Buchstaben in einem geschriebenen Wort und fragte: "Was ist das?" Bei der Antwort: "Das ist ein Buchstabe" fragte er auf estnisch oder schwedisch weiter, welcher Buchstabe das war. Häufig kam er mit seinen Alphabetklötzchen und zeigte dem Erwachsenen, daß A anders ist als V (2; 2). Das war für eine kurze Zeit sein beliebtester Kontrast.

Ein anderes Interessenobjekt war das schwedische  $\overset{\circ}{A}$ , das er selbst "A mit Ball" nannte. Vom Alter 2; 4 Jahre an war er meistens der Initiator der Beschäftigung mit der Schrift: er kam mit seinen Büchern und Klötzchen und wollte, daß man ihm vorlas und mit ihm Buchstabenspiele spielte. Er kannte im Alter von 3; 0 bis 3; 2 die meisten Buchstaben in zwei Alphabeten.

5.2. Wie kam er zum Lesen? Es kam plötzlich, er las, zuerst auf estnisch. Er formte Silben und nannte Einzelbuchstaben in beiden Sprachen zuerst. Ein Beispiel: des estn. *poiss* 'Knabe' wurde zuerst gelesen als *po-i-ss*, der schw. Name *Åke* als *Å-ke*. Er konnte alle Wörter in seinem estnischen und schwedischen ABC-Buch lesen, als er 3; 6 war. Er begann deutsch zu lesen, als er 4; 6 war, also nach 7 Monaten in Deutschland. Die Familie sprach nur Estnisch und Schwedisch zu Hause, das Kind hörte Deutsch von der Hausgehilfin, Spielkameraden, durch Fernsehen und Radio.

Bei seinem Deutsch fällt auf, daß er bis auf einige Ausnahmen nie nach Buchstaben fragte, sondern gleich mit Silben anfang. Anfangs gab es Schwierigkeiten bei *v* [f], *w* [v] und *sch* [s]. Es ist hier nicht möglich, auf die spontanen Kommentare einzugehen, die Sven beim Lesen machte. Sie waren häufig kontrastiv, und wiesen auf unterschiedliche Lautwerte hin, z.B. stellte er fest, daß man im Estnischen *v* als [ve:] liest, im Deutschen aber als [fff] – *viel* (4; 7). Vergleiche zwischen estnischen und schwedischen Buchstaben und Lautwerten kamen viel früher. Aus seinen Kommentaren und Fragen geht hervor, daß er verschiedene vergleichende Beobachtungen machte. Lesenlernen in mehr als einer Sprache gleichzeitig stimuliert das analytische Denken des Kindes in einer bestimmten komparativen Weise. Es eröffnet einen Bereich, der einsprachigen Kindern geschlossen bleibt. – Im Alter von 5 Jahren konnte Sven fließend in drei Sprachen lesen.

5.3. Was Svens Schreiben betrifft, so zeigte er zuerst seit etwa 1; 5 großes Interesse für Malen und dann auch für Schreiben; er unterschied die beiden Begriffe von Anfang an richtig. Schreiben war für ihn zuerst eine ganz bestimmte visuell erfaßbare Tätigkeit: er sah seine Mutter jeden Tag schreiben, und sie erklärte ihm, was sie tat. Irgendwie muß er den Eindruck gewonnen haben, daß *schreiben* mit Mutters Schreibtisch eng zusammenhängt, dagegen aber nicht *malen*. Er wollte auch schreiben und bestand darauf, dies auf Mutters Schoß sitzend am Schreibtisch zu tun. Das erste Mal bestand das Schreiben im Ziehen von horizontalen und vertikalen Wortstrukturen (Quasi-Schreiben). Auf die Frage, was er schreibe, lautete die Antwort: einen Brief. Am nächsten Tag wurde alles genau wiederholt. Svens Schreiben wurde im Gegensatz zu seinem Malen zu einem besonderen Ereignis in der Familie: auf Mutters Schoß, mit Mutters Bleistift. Vater mußte kommen und zusehen: Sven schreibt. Von seinen Kommentaren auf estnisch ist zu entnehmen, daß er das tun wollte, was die Mutter tat: "Mutter schreibt, Nenne (Sven) schreibt" (2; 2). Im Zusammenhang mit dem Lesen gab es keine derartigen personenbezogenen Kommentare. Schreiben war für ihn vielleicht auch

aus einem anderen Grund interessanter als Lesen: man las ihm vor und er war in die Gemeinschaft einbezogen; er sah aber andere schreiben und konnte daran nicht teilnehmen. Die sozialen Aspekte scheinen zur Motivation viel beigetragen zu haben. Diese scheinen auch beim Quasi-Schreiben eine wichtige Rolle zu spielen. Er kommentierte gerne, während er "schrieb", sowohl auf schwedisch als auch auf estnisch, und sagte, an wen er schrieb. Die Vorstellung der sozialen Beziehung "an jemanden schreiben" war dadurch früh gefestigt. Interessant ist die Reziprozität der Beziehung; er sagte (auf schwedisch): "Ich schreibe an dich, du schreibst an mich" (2; 10). Als er schon ab 4; 1 richtig schrieb, stellte er anfangs orthographische, aber nie grammatische Fragen: "Soll ich schwedisches *o* schreiben?" – "Wann kommt estnisches *õ*?" Davon, daß Sven schon früh, was die Schrift angeht, Verschiedenheiten als gegeben voraussetzte, zeugte seine Frage in Australien, wo er im Alter 3; 8 – 3; 11 nach einem kurzen Aufenthalt in den USA mit seinen Eltern war. Er überraschte seine Mutter mit der auf estnisch gestellten Frage: "Schreibst du jetzt auf eine andere Weise?" Auf die Frage der Mutter: "Was meinst du?" kam die Antwort auf englisch: "Australic" (3; 10).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß ein mehrsprachig aufwachsendes Vorschulkind ein vergleichendes Sprachbewußsein nicht nur auf der Ebene der gesprochenen Sprache, sondern auch auf der Ebene der Schrift entwickeln kann. Das alles setzt analytische Eigenschaften in einer Zeit voraus, die nach der Entwicklungsschemata von Piaget erst im Grundschulalter zu finden sind. Auf die Notwendigkeit, diese zu revidieren, ist schon in Oksaar (1980a) und (1981) mit empirischem Material hingewiesen worden.

## 6. Vergleich mit Sprechlernen

Bei der Ontogenese des Sprechens, Lesens und Schreibens kommt normalerweise das Sprechen vor den beiden anderen Fähigkeiten. Daher wird angenommen, daß Funktionen und Strukturen der gesprochenen Sprache im Lernprozeß der anderen Fähigkeiten aktiviert werden. So erwerben die Kinder beim Sprechlernen schon die Fähigkeit, Laute zu segmentieren und zu kombinieren. Diese Fähigkeit kommt ihnen beim Entdecken der Laut-Buchstaben Entsprechungen zugute. Kinder, die früh lesen und schreiben lernten, entwickelten auch früh ein Bewußsein für die Verbindung zwischen Aussprache und Orthographie. Diese metasprachliche Fähigkeit kommt u.a. argumentativ zum Vorschein. So weigerte sich ein 4; 2jähriges estnisches Mädchen, den Namen der Stadt Tallinn mit zwei *l* und *n* zu schreiben, und verteidigte ihre eigene Variante mit der Begründung: "Ich sage [talin]".

Beim Sprechenlernen ist festgestellt worden, daß Kinder Laute und auch schwierige Lautkombinationen leichter und schneller in den Wörtern gelernt haben, die das symbolisieren, wofür das Kind sich besonders zu interessieren scheint (Namen, Automarken, Lieblingspeise usw.).<sup>13</sup> Dieses Prinzip, das mit dem Motivationsprinzip zusammenhängt, macht sich auch bei dem frühen Lesen und Schreiben geltend.

Wenn kleine Kinder sprechen, geschieht dies zusammen mit parasprachlichen und nonverbalen Bewegungen, die häufig mit denen von Erwachsenen nicht übereinstimmen. Um mit Graves (1979: 16) zu sprechen: sie werfen ihre gesprochenen Wörter in mehrere Richtungen — sie schreiben am Anfang auch in dieser Weise. Bei der gesprochenen Sprache müssen sie lernen, die Stimme und die Bewegungen zu beherrschen, bei der geschriebenen u.a. die Normen der Raumeinteilung.

So wie man in der Lallphase des Kindes Laute findet, die später effektiv beim Sprechen verwendet werden und es sehr gewöhnlich ist, daß seine ersten Wörter Lautkombinationen enthalten, die in der Lallperiode vorkamen<sup>14</sup>, so kommen in der Vorphase des Schreibens Strukturierungsversuche vor (Quasi-Schreiben), die später funktionsgerecht eingesetzt werden.

Gibt es eine Entsprechung zu der sog. "Ammensprache, Kindersprache, Babysprache", der nicht ganz treffend bezeichneten Variante, in der Erwachsene gewöhnlich mit Kleinkindern reden<sup>15</sup>, in der Schriftsprache? Diese besondere Variante der gesprochenen Erwachsenensprache ist gekennzeichnet u.a. durch eine sehr vereinfachte Phonologie und Syntax. Theoretisch ist eine entsprechende Variante in der Schrift anzunehmen. Da aber schriftliche Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kleinkindern selten ist, ist diese Frage nie aufgetaucht. Ein Kennzeichen einer derartigen Schriftvariante, die man "Ammenschrift, Kinderschrift, Babyschrift" nennen könnte, sind z.B. große Buchstaben.

## 7. Schlußbemerkungen

Zusammenfassend können aus der vorliegenden Darstellung folgende Feststellungen hervorgehoben werden:

(1) Vorschulkinder können im wahrsten Sinne des Wortes spielend lesen und schreiben lernen, und zwar nicht nur in einer, sondern auch in zwei oder mehr Sprachen. Zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Stabilität ihrer weiteren Lese- und Schreiblernbereitschaft gehören soziopsychologische Komponenten wie Erwachsenen-Kind-Interaktion, Empathie, affektive Zuwendung, Anregungen aus dem ökologischen

Nahmilieu der Kinder, die ihre Eigentätigkeiten aktivieren.

(2) Es gibt keine empirisch zwingenden Gründe, dem Lesen oder dem Schreiben im Vorschulalter Priorität zu geben. Vielmehr sollte das Kind, wenn es für eines davon Interesse gezeigt hat, auch für das andere motiviert werden. Die Fähigkeit zur Schriftsprachlichkeit entwickelt sich dann als Konvergenz vom Lesen und Schreiben.

(3) Lesen und schreiben lernen ist beim Kleinkind gleichzusetzen mit auf positive Ermunterung reagieren, lehren mit positiv ermuntern.

(4) Da jedes Kind anders ist und keine zwei Familien den gleichen soziokulturellen Rahmen haben, müssen die Untersuchungen individuumzentriert sein und auch das Verhalten der Bezugspersonen einschließen.

(5) Es spricht kaum etwas dafür, erst in einer Sprache lesen und schreiben zu lernen und dann erst in einer anderen, wenn das Vorschulkind schon beide Sprachen spricht. Im Gegenteil, vieles spricht dafür, daß dies gleichzeitig geschehen sollte. Beide Sprachen unterstützen einander, indem sie das Kind zum Vergleichen und Unterscheiden anregen und dadurch dem Kinde ein analytisch-kontrastives "Übungsfeld" bieten. Probleme und Schwierigkeiten, die bei Kindern auftauchen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, werden häufig allzu voreilig der Mehrsprachigkeit zugeschrieben. Man vergißt, daß hier viele andere Problemkomplexe wirksam sein können, von der frühkindlichen Deprivation bis zu Konflikten zwischen kulturellen Systemen, verschiedenen Religionen usw.<sup>16</sup>

(6) Die Vorphasen und Zwischenstufen beim Lesen- und Schreibenlernen sind als wichtige Faktoren beim Fertigkeitserwerb zu berücksichtigen. Das Kind bildet sich beim Quasi-Lesen und Quasi-Schreiben auch eigene Lernstrategien. So wie die dynamische Interimsprache<sup>17</sup> im Fremdspracherwerb auch von ihrer kreativen Seite gesehen werden muß, sollten die alternativen Schreibweisen des Kindes auch berücksichtigt werden.

(7) Traditionelle Schulreifekonzepte müßten anhand der tatsächlichen Fähigkeiten der Vorschulkinder revidiert werden<sup>18</sup>, wobei auch der "natürliche Schriftspracherwerb" der Kinder berücksichtigt werden sollte. Unterforderung des kindlichen Lernpotentials ist eine größere Gefahr als Überforderung. Das Lernen fängt nicht erst in der Schule an.

## Anmerkungen

- 1 Ausführlicher zu dieser Frage in Oksaar (1977: 57ff.).
- 2 Zu Neugierentwicklung s. Günnewig (1981: 92ff.) mit weiterführender Literatur.
- 3 Vgl. die Erörterungen bei Günnewig (1981: 11ff.).
- 4 Andersson (1981: 39).
- 5 Zur Mutter-Kind-Dyade als erster soziopsychologischer Beziehung des Kindes s. Oksaar (1977: 122ff.).
- 6 Zum Begriff des "kritischen Alters" im Spracherwerb s. Oksaar (1977: 153 f.).
- 7 Auch heute gibt es alphabetisches Spielzeug. Die Montessori-Methode verwendet es z.B. zu Wortzusammensetzungsspielen.
- 8 A. Baumgarten, Quintilians pädagogische Gedanken zur Kindererziehung anhand des ersten Buches seiner Institutio Oratoria. (Mimeo). Hamburg 1980.
- 9 Stern (1914: 103), vgl. Oksaar (1977: 87).
- 10 Interessante Parallelen bei sechsjährigen Kindern finden sich bei Graves (1979).
- 11 Vgl. Der Sprach-Brockhaus: *Kritzeln* "Zeichnen ohne Plan", "sinnlose Striche machen", "schlecht schreiben".
- 12 Ausführlicher darüber in Oksaar (1978).
- 13 Vgl. Oksaar (1977: 170 f.).
- 14 Siehe dazu Oksaar (1977: 160 f.).
- 15 Ausnahmen bestätigen die Regel. Zu dieser Variante s. Oksaar (1977: 124ff.).
- 16 Oksaar (1980b: 497 f.).
- 17 Zur Diskussion der Interimsprache s. neuerdings Kasper, G., Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen 1981, 12ff.
- 18 Vgl. Steinberg (1980: 41): "traditional readiness concepts are very inadequate".

## Literatur

- Ames, L.B./Ilg, F.L. (1951): Developmental trends in writing behavior. In: *Journal of Genetic Psychology* 79, 29 - 46.
- Andersson, Th. (1981): *A guide to family reading in two languages: The preschool years*. Los Angeles.
- Andersson, Th./Boyer, M. (1978): *Bilingual schooling in the United States*. Austin, Texas 2nd. ed.
- Askov, E./Otto, W./Askov, W. (1970): *A decade of research in handwriting: progress and prospect*. In: *Journal of Educational Research* 64, 100 - 111.

- Catell, P. (1960): The measurement of intelligence of infants and young children (rev. ed.). New York.
- Chall, J. (1967): Reading: The great debate. New York.
- Chomsky, C. (1976): Zuerst schreiben, später lesen. In: Hofer (Hrsg.), 239 - 245.
- Clark, M. (1976): Young fluent readers. London.
- Condon, W. (1977): A primary phase in the organization of infant responding behavior. In: Schaffer, H.R. (Ed.), 153 - 176.
- Diener, K. (1980): Schreibenlernen, Psychologische und didaktische Voraussetzungen. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- Doman, G. (1964): How to teach your baby to read: the gentle revolution. New York.
- Doman, G./Melcher, D. (1978): How braininjured children learn to read. In: Andersson/Boyer, 209 - 222.
- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Analyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer (Hrsg.), 246 - 264.
- Flitner, A. (1974): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München. 3. Aufl.
- Fowler, W. (1962): Teaching a two-year-old to read. In: Genetic Psychology Monographs 66, 181 - 283.
- Franck, D. (1979): Verhaltensbiologie. Stuttgart.
- Fries, Ch. (1963): Linguistics and reading. New York.
- Graves, D.H. (1979): Let children show us how to help them write. In: Visible Language 13, 16 - 28.
- Günnewig, H. (1981): Lesenlehren - Lesenlernen. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- Hildreth, G. (1932): The success of young children in number and letter construction. In: Child Development 3, 1 - 14.
- (1936): Developmental sequences in name writing. In: Child Development 7, 291 - 303.
- (1963): Early writing as an aid to reading. In: Elementary English 40, 15 - 20.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf.
- Hughes, F. (1971): Reading and writing before school. New York.
- Kainz, F. (1956): Psychologie der Sprache, 4. Band. Stuttgart.
- Kress, G. (1982): Learning to write. London.
- Lenneberg, E.H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt/M.
- McCarthy, L. (1977): A child learns the alphabet. In: Visible Language 11, 271 - 284.
- Metzger, W. (1954): Psychologie. Darmstadt.

- Moxley, R.A. Jr. (1975): Acquisition of writing skills. In: *Visible Language* 9, 225 - 248.
- Montessori, M. (1913): *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart.
- Oksaar, E. (1975): Spracherwerb und Kindersprache. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21, 719 - 743.
- (1977): *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- (1978): On becoming trilingual. In: Peng, F.C.C./v. Raffler-Engel (Eds.). *Language acquisition and developmental kinesics*. Hiroshima.
- (1979): Zur Sprache des Kindes und der Kinderbücher. In: Gorschenek, M./Rucktäschel, A. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur*. München, 94 - 114.
- (1980a): The multilingual language acquisition project. In: *International Review of Applied Psychology* 29, 268 - 269.
- (1980b): Sprachbarrieren. In: *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band XI, Konsequenzen für die Pädagogik (1), hg. v. W. Spiel. Zürich, 482 - 500.
- (1981): Linguistic and pragmatic awareness of monolingual and multilingual children. In: Dale, Ph. S./Ingram, D. (Eds.), *Child language — An international perspective*. Baltimore, 273 - 285.
- Patel, P.G./Patterson, P. (1982): Precocious reading acquisition: psycholinguistic development, IQ and home background. In: *First Language* 3, 139 - 153.
- Quintilian: *Institutio oratoria*, hg. u. übers. v. H. Rahn, Darmstadt 1972.
- Read, Ch. (1971): Pre-school children's knowledge of English phonology. In: *Harvard Educational Review* 41, 1 - 34.
- Roth, H. (1969): *Begabung und Lernen*. Stuttgart.
- Schaffer, H.R. (Ed.) (1977): *Studies in mother-infant interaction*. London. New York. San Francisco.
- Schmalohr, E. (1971): *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München.
- Smith, F. (1971): *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York.
- Söderbergh, R. (1971): *Reading in early childhood. A linguistic study of a swedish preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Stockholm.
- Steinberg, D.D./Steinberg, M.T. (1975): Reading before speaking. In: *Visible Language* 9, 197 - 224.
- Steinberg, D.D./Yamada, J./Sida, K. (1979): When are children ready to write? In: *Working Papers in Linguistics* 11, 1, 77 - 97.
- Steinberg, D.D./Chen, Sh. (1980): A three year old mute-hearing child learns to read. In: *Working Papers in Linguistics* 12, 2, 77 - 91.
- Steinberg, D.D./Harada, M./et al. (1980): Acquiring written language as a first language by deaf children. In: *Working Papers in Linguistics* 12, 3, 85 - 134.
- Stern, W. (1914): *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig 1914.

- Torrey, J. (1969): Learning to read. In: *Elementary English* 46, 550 - 556.
- Trevarthen, C. (1977): Descriptive analysis of infant communicative behavior. In: Schaffer, H.R. (Ed.), 227 - 270.
- Truby, H.M. (1976): Prenatal and neonatal speech, "pre-speech", and an infantile-speech lexicon. In: *Word* 27, 57 - 101.
- Weeks, T. (1979): *Born to talk*. Rowley, Mass.
- — (1980): *Encounters with language. Early childhood literacy*. Rowley, Mass.
- Weigel, E. (1974): Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hrsg.), *Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes*. München, 94 - 173.
- White, B.L. (1975): *The first three years of life*. Edgewood Cliffs, N.J.
- Wieczerkowski, W. (1980): Vorwort. In: Diener, K., 11.

## Erziehung zum Schreiben im Unterricht

Die Erziehung zum Schreiben war zu allen Zeiten ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts. Schreiben bedeutet Teilhabe an der Schriftkultur, Schreiben erfüllt funktionelle Aufgaben; es ermöglicht es, subjektive Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen.

All dies sind Selbstverständlichkeiten, die offensichtlich jedoch problematisch geworden sind. Beobachten wir die Diskussion zu diesem Thema, so stellen wir gegenläufige Tendenzen fest. Auf der einen Seite wird geklagt, es werde zu viel verschriftlicht. Nie war der Bücher-, Zeitschriften- und Zeitungsmarkt so umfangreich und unüberschaubar wie heute. Die Schriftlichkeit ist ein Zeichen der juristisch durchdrungenen, verwalteten Gesellschaft. Auf der anderen Seite steht der Vorwurf, daß das Schreiben als Ausdruck zwischenpersönlicher Kontakte und subjektiver Erfahrungen immer stärker zurückgehe.

Es ist in diesem Zusammenhang nicht uninteressant zu untersuchen, welchen Stellenwert die Erziehung zum Schreiben in der Schule hat.

Wirft man einen Blick auf die Lehrpläne, so kann man zu Beginn der 70er Jahre eine erhebliche Umstrukturierung feststellen. Erziehung zur Schriftsprache war über lange Zeit identisch mit Aufsatzerziehung, einer Aufsatzerziehung, die sich im formalen Bereich an die Gliederungsschemata der antiken, durch mittelalterliche Autoren vermittelten Rhetorik anlehnte. Die in einer Methodik des Deutschunterrichts von 1871 genannten und auch heute noch üblichen Darstellungstypen Erzählung, Schilderung, Beschreibung, Betrachtung, Vergleich haben sich entwickelt aus den Vorübungen einer solchen Rhetorik.

Ihre Darstellungsformen wurden indes zunehmend Selbstzweck, dessen Inhaltsleere auch durch die in einer Vielzahl von Didaktiken und Methodiken gemachten Versuche, diese Aufsatzformen entwicklungspsychologisch oder existentialistisch zu fundieren, kaum überdeckt wurde.

Sie erscheinen z.B. in den Richtlinien für den Unterricht im Deutschen an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen von 1954. Diese ersten Richtlinien nach dem zweiten Weltkrieg nennen als Schreib- und Aufsatzformen entsprechend der jugendpsychologischen Entwicklung der Schüler: Erlebnisbericht, Erlebniserzählung, Phantasieerzählung, Nacherzählung, Einzelbilder aus dem menschlichen Leben und der Natur,

Beschreibungen von Dingen und Vorgängen, Zweckdarstellungen, Begriffserläuterungen, Erörterungen, Plauderei, Stimmungsbild, Charakterskizze, Auseinandersetzung, Untersuchung.

Waren diese Schreibformen in der Theorie noch relativ breit angelegt, so hatte die Unterrichtspraxis sie längst relativiert.

In den Richtlinien von 1963 werden sie auf drei Grundformen zurückgenommen und damit auf Schreibtypen eingeeengt, die in der Praxis leicht zum Schematischen erstarrten.<sup>1</sup>

“Alle in der Schule zu übenden Stilformen lassen sich auf drei Grundformen der Darstellung zurückführen, denen eine jeweils verschiedene Art der Welterfahrung zugrunde liegt. Es handelt sich um

die erlebnisbetonte Darstellung,  
die sachgebundene Darstellung,  
die gedankliche Darstellung.

Die erlebnisbetonte Darstellung dient vornehmlich der Entfaltung der seelischen und gemüthlichen Kräfte des Schülers. Ausgehend vom Erlebnis des einzelnen, pflegt diese Darstellungsform die Stilwerte der Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Treffsicherheit.

Die sachgebundene Darstellung verlangt Abstand des Schreibenden von der Sache und Offenheit für objektive Gegebenheiten. Sie weckt und fördert die sinnlichen und geistigen Anlagen des jungen Menschen, indem sie ihn zu scharfer Beobachtung, zu sicherem Erkennen des Wichtigen, zu knapper und deutlicher schriftlicher Aussage und zu Klarheit und Zweckmäßigkeit im Aufbau erzieht.

Die gedankliche Darstellung wendet sich vor allem an die intellektuellen Kräfte des Schülers: sie dient der Übung im begrifflichen Denken und in der Urteilsbildung. Auf den Formen sachlichen Schreibens aufbauend, führt die Erziehung zu gedanklichem Darstellen ein in die Untersuchung und den Gebrauch von Begriffen. Sie lehrt Sach- und Wertfrage unterscheiden, größere Zusammenhänge überschauen und fördert die Fähigkeit zu sachgerechter Urteilsfindung.

Der Unterstufe ist vornehmlich die erlebnisbetonte Darstellung zugeordnet. Auf der Mittelstufe ist der sachgebundenen, auf der Oberstufe der gedanklichen Darstellung der Vorzug zu geben. Die Jahresplanung sollte eine Schwerpunktbildung erkennen lassen, aber auch Einseitigkeit vermeiden.”

Die Kritik, die sich im Verlauf der 60er und verstärkt zu Beginn der 70er Jahre gegen diese Aufsatzformen und ihre Ausformungen in der Schulpraxis erhob, kann zusammenfassend auf folgenden Nenner gebracht werden:

- 1) Vor allem im Bereich der gedanklichen Darstellungen war ein fachspezifischer Bezug der Aufsatztypen nicht auszumachen. Das Hauptproblem bestand darin, daß die Dinge, über die im

Aufsatz geschrieben und zu denen Urteile und Wertungen gefunden werden sollten, im Unterricht selbst gar nicht vermittelt wurden und werden konnten. Der Deutschunterricht konnte nicht die Gegenstände vermitteln, die außerhalb seines fachspezifischen Rahmens lagen. Er beschränkte sich bestenfalls auf die Vermittlung formaler Gliederungs- und Argumentationsstrategien (Problem des sogenannten Besinnungsaufsatzes).

- 2) Im Bereich des erlebnisbezogenen Schreibens fehlte es an stilistischen Kriterien. Der Versuch, Erlebtes schriftlich zu fixieren, lebte häufig von der Tradition literarisch überlieferter Stilklischees.
- 3) Im Bereich der schriftlichen Darstellungsformen zur Literatur wurde die werkimmanente Interpretationsmethode in ihren wissenschaftstheoretischen Prämissen zunehmend in Zweifel gezogen.

Am Ende der 60er Jahre besteht der Eindruck, daß der Deutschunterricht zunehmend ohne theoretische Grundlage ist. Die Situation des schulischen Deutschunterrichts deckt sich mit der Situation der Hochschulgermanistik, die nicht zu Unrecht als "Krise der Germanistik" bezeichnet wurde.

Von hier kamen auch die Anstöße, die den Deutschunterricht der 70er Jahre prägten. Auf diese Entwicklung muß an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Entscheidend für den Deutschunterricht wurde seine theoretische Fundierung auf der Grundlage des Kommunikationsmodells, von dem als heuristischem Prinzip aus die Lernprozesse im Deutschunterricht neu begründet wurden.

Die Lernbereiche des Faches Deutsch wurden in allen Bundesländern neu formuliert. Sie lassen sich in der Regel beschreiben als

- Lernbereich I: Schriftliche und mündliche Kommunikation
- Lernbereich II: Umgang mit Texten
- Lernbereich III: Reflexion über Sprache.

Für das Schreiben im Deutschunterricht ergibt sich aus dieser Umstrukturierung folgendes: Schreiben wird umfassend als Sprachhandeln verstanden, das in komplexe Kommunikationsprozesse eingeordnet und von hierher begründet wird. Da die Kommunikationsprozesse vielfältiger sind, als sie die alten Aufsatzformen repräsentierten, nimmt die Zahl der Schreibanlässe und -formen entsprechend zu. Schreiben wird allerdings auch nicht mehr als eigenständiger Lernbereich ausgewiesen. Schriftliches und mündliches Sprachhandeln werden vielmehr zusammengefaßt, wobei

häufig der mündlichen Kommunikation eine größere Bedeutung zugemessen wird. Die Unterrichtsempfehlungen für das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen von 1973 formulieren die neue Zielsetzung folgendermaßen: "Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, Einübung in die Produktion und Rezeption von Texten in Kommunikationszusammenhängen zu leisten."<sup>2</sup>

Auf der Grundlage dieser neuen Zielkonzeption, die im Grundsatz für den Deutschunterricht in allen Schulformen gilt, soll im folgenden ein Überblick über die Aussagen zum Schreibunterricht in verschiedenen Schulformen gegeben werden.

### Grundschule<sup>3</sup>

Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung bilden im Bereich der Grundschule eine Einheit. Die gesprochene Sprache hat Priorität. Die schriftliche Sprachgestaltung entwickelt sich aus dem mündlichen Sprachgebrauch, aus dem Mitteilungsbedürfnis der Schüler. Die Anlässe des Schreibens ergeben sich aus dem Erleben der Kinder, sie werden aber auch als geplante Situation herbeigeführt.

Ein wichtiges Problem ist gerade im Schreibunterricht der Grundschule die Frage, welche Bedeutung der Orthographie beigemessen werden soll.

Einen Überblick über die Ziele des Schreibunterrichts und seine Darstellungsformen ergibt der folgende Ausschnitt aus den Richtlinien für die Grundschule:

Am Ende der Grundschulzeit soll der Schüler über die grundlegenden Formen des Sprachverhaltens im mündlichen und schriftlichen Bereich verfügen. Ihre Eigenart und innere Gesetzmäßigkeit soll ihm durch Übung geläufig geworden sein. Die bewußte Einstellung auf den Hörer oder Leser soll den Schüler zum angemessenen Gebrauch der Darstellungsformen und zum Einsatz der entsprechenden Sprach- und Stilmittel führen. Dabei erfüllt sich die Aufgabe der Grundschule in einer propädeutischen Vorbereitung dieser Darstellungsformen, die erst in der weiterführenden Schule theoretisch bewußt gemacht werden können.

Reine Darstellungsformen sind in der Grundschule weder zu erwarten noch anzustreben. Bericht und Beschreibung sind häufig in Erlebnisse eingebettet. Doch können schon ohne isolierte Aufgabenstellung und Betrachtung die grundlegenden Darstellungsformen geübt und im Hinblick auf die angemessene sprachliche Gestaltung von Erlebnis- und Sachzusammenhängen gewertet und ausgebaut werden. Die theoretische Einordnung der Darstellungsformen ist für den Schüler noch nicht möglich, für den Lehrer aber notwendig. Sie läßt sich in folgender Systematik darstellen:

Sprachverhalten	beabsichtigte Wirkung auf den Hörer	Darstellungsform	Anforderungen	Einzelformen dazu
erzählen	Spannung erzeugen unterhalten	Erzählung	Lebendigkeit Spannung	Kleine Geschichten (Erlebnisbericht) Erlebniserzählung Bildergeschichte Geschichten nach Reizwörter Phantasieerzählung Bilderzählung
berichten	informieren	Bericht	Sachlichkeit Klarheit Genauigkeit Beachten der Zeitfolge	Bericht über Ereignisse Ergebnis eines Erkundungsauftrags Zeugenaussage Zeitungsbericht
	erklären belehren	Beschreibung	Genauigkeit Anschaulichkeit Verständlichkeit	Vorgangsbeschreibung Arbeitsanweisung Spielregel vergleichende Gegenstandsbeschreibung Bildbeschreibung

Der Überblick macht die Vielzahl möglicher Schreibformen deutlich, die sämtlich in einen kommunikativen Gesamtzusammenhang eingebettet sind.

Auf dieser Grundlage bauen die weiterführenden Schulen auf.

Dies soll exemplarisch am Deutschunterricht des Gymnasiums verdeutlicht werden. Ich beschränke mich hierbei auf die Sekundarstufe I des Gymnasiums; die besonderen Probleme des Schreibunterrichts in der gymnasialen Oberstufe können hier nicht behandelt werden. Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß in diesem Bereich durch die Vorgabe von Aufgabentypen durch die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen" der Kultusministerkonferenz besondere Bedingungen bestehen, die gesondert dargestellt werden müßten.<sup>4</sup>

## Aussagen zum Schreibunterricht in den Vorläufigen Richtlinien für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I des Gymnasiums<sup>5</sup>

Grundlage des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums sind die o.a. drei Lernbereiche "Mündliche und schriftliche Kommunikation", "Umgang mit Texten", "Reflexion über Sprache".

Schreiben vollzieht sich vor allem in den beiden ersten Lernbereichen.

Der erste Lernbereich macht deutlich, daß Schreiben sich auch hier im Zusammenhang mit komplexen Kommunikationssituationen ergibt und von der mündlichen Kommunikation nicht zu trennen ist. Mündliche Kommunikation hat einen gewissen Vorrang vor der schriftlichen Kommunikation, wenn auch die besonderen Leistungen des Schreibunterrichts betont werden. Es heißt:

"Für den Unterricht ergibt sich daraus ein Vorrang des mündlichen Sprachgebrauchs vor dem schriftlichen und ein Verzicht auf ihre prinzipielle Trennung. Der schriftliche Gestaltungsprozeß ist aber von unüberschätzbarer Bedeutung, weil er die intensivste Form der Spracherziehung darstellt und sich in kontrollierbaren Operationen vollzieht. Vor allem in schriftlichen Übungen lernt der Schüler, frei vom zeitlichen Druck der Gesprächssituation die Kommunikationsbedingungen zu reflektieren und mit sprachlichen Elementen und Strukturen zu operieren".<sup>6</sup>

Aus dem Ansatz des Kommunikationsmodells heraus werden die Schreibansätze und Schreibformen gegenüber früheren Richtlinien und Lehrplänen wieder vielfältiger. Auch der Kreativität beim Schreiben kommt eine große Bedeutung zu. Die Aufgaben der Kreativitätsübungen reichen vom Sprach- und Formspiel über die Gestaltung literarischer Texte bis hin zum Verfertigen von Gebrauchstexten. Beispiele für die 5. und 6. Klasse machen dies deutlich.

Schreibanlässe können sich in folgenden Zusammenhängen ergeben:

- eine begonnene Erzählung fortsetzen
- open-end-stories fortsetzen
- ein Märchen mit anderer Rollenbewertung zu Ende führen
- einen "Erzählkern", z.B. eine Zeitungsnotiz, ausgestalten
- kurze Abschnitte aus Schwänken, Erzählungen usw. ausgestalten
- einen kurzen, aber vollständigen Text (z.B. Sage) ausgestalten
- einen vorgegebenen Text umgestalten; z.B. ein Gedicht in eine Erzählung
- Beispielgeschichten zu Sprichwörtern erzählen
- zu bekannten Fabeln in Entsprechung zu einer gewandelten Auffassung alternative Fabeln schreiben
- zu vorgegebenen Wörtern ("Reizwörtern") in bestimmter Reihenfolge eine Geschichte erfinden; die Wortfolge ändern und eine Geschichte erfinden
- einen in der Gruppe begonnenen Text von einzelnen Schülern getrennt zu Ende erzählen lassen; die Gesichtspunkte der unterschiedlichen Fortführung besprechen.
- eine "Rundumgeschichte" erzählen: jeder Schüler erfindet einen Abschnitt.

Der Zusammenhang von schriftlicher und mündlicher Kommunikation ist deutlich.

Dies gilt für die Schreibaufgaben, die sich in enger Anlehnung an das Grundschulcurriculum für die Klassen 5 und 6 des Gymnasiums ergeben.

Folgende Übersicht über diese im Lernbereich I angesiedelten Aufgaben macht dies deutlich:

Lernziel:

Sicherung eines Grundwissens in den Teilbereichen "Mündliche und schriftliche Kommunikation" und "Reflexion über Sprache".

Klasse 5:

Unterrichtsinhalte und -ziele:

- mündlich und schriftlich erzählen, berichten, beschreiben mit bewußtem Hörerbezug und bewußtem Einsatz sprachlicher Mittel, aber ohne theoretische Unterscheidung von Darstellungsformen
- Nacherzählen in selbständiger Sprachgestaltung
- Gestaltung von Geschichten nach Reizwörtern, Bildfolgen, Sprichwörtern

Beispiel wechselseitiger Kommunikation überwiegend informativ:

Auskünfte einholen und erteilen (z.B. am Postschalter, bei der Bahnauskunft, im Reisebüro; per Telefon und durch persönlichen Besuch bei unterschiedlichen Gesprächspartnern); Rollenspiel

überwiegend appellativ:

In Wechselgesprächen über strittige Fragen diskutieren (Aufstellung der Klassenmannschaft, Ausschmücken der Klasse usw.)  
eigene Wünsche und Ansichten in Rede und Antwort vertreten (Geburtstagswünsche, Besuch von Veranstaltungen, Verkaufs- und Tauschgespräche);  
Rollenspiel

Techniken zur Vorbereitung wechselseitiger Kommunikation (Beschaffung, Ordnung und Sicherung von Information): Im Gespräch oder an einen Text Fragen stellen; aus Erfahrung und Beobachtung Elemente und Faktoren einer Situation sammeln, sie stichwortartig aufzeichnen, sie sichten und ordnen; die Ordnung auf einem Merkzettel festhalten.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Produktion)

überwiegend informativ:

jemanden über einen einfachen Sachverhalt aufklären (Entschuldigung, Einladung, Ausfall einer Klassenarbeit),

jemandem einen einfachen Gegenstand beschreiben (aus der Erinnerung, in einer Suchanzeige, auf dem Wunschzettel),

jemandem Auskunft erteilen über einen Weg, einen einfachen Vorgang (Bedienung eines Plattenspielers), beobachtetes Verhalten von Menschen und Tieren

überwiegend appellativ:

jemanden mit Gründen zum Mitmachen auffordern (Ausflug, Spiel, Briefmarkensammeln ...),

jemanden ermuntern (nach einem Mißgeschick auf dem Krankenlager), etwas werbewirksam zum Verkauf anbieten,

Operationen zur Sammlung, Erweiterung und Auswahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten:

Sprachmaterial in Wortfelder oder Listen zusammenstellen; Ersatzproben vornehmen; durch die Entfaltungprobe verschiedene Besetzungsmöglichkeiten wichtiger Satzglieder durchspielen; durch die Umstellprobe die unterschiedliche Hervorhebung von Inhalten bei verschiedenen Satzstellungen aufdecken; aufgrund der Proben intentionsgerechte Entscheidungen vornehmen.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Rezeption)

überwiegend informativ:

den Informationsgehalt und Informationsmängel kurzer Mitteilungen feststellen (Umlauf im Unterricht, Lautsprecherdurchsage, Wetterbericht, Sportnachrichten),

überwiegend appellativ:

die Absicht kurzer appellativer Texte erkennen und benennen (Plakate, Anzeigen, Aufrufe).

Maßnahmen zur Prüfung und Beurteilung sprachlicher Äußerungen:

zwischen Beobachtungen und der Deutung von Beobachtungen unterscheiden; durch die Klangprobe die Auswahl der gewählten sprachlichen Mittel überprüfen.

Klasse 6:

Beispiele wechselseitiger Kommunikation

überwiegend informativ:

Sachfragen erörtern (Aufgaben der SMV, des Klassensprechers, Beteiligung an Spenden usw.).

Verfahren erklären und verabreden (Vorbereitung einer Klassenveranstaltung, Herausgabe einer Schülerzeitung),

Rede und Antwort stehen über Ergebnisse von Gruppenarbeit.

überwiegend appellativ:

einen begründeten eigenen Standpunkt durchsetzen (Ziel und Dauer eines Wandertages, Mitgliedschaft in einem Verein),

Techniken zur Vorbereitung wechselseitiger Kommunikation (vgl. oben)

Personen und Medien für das Einholen von Informationen auswählen – in Wörterbüchern und Lexika nachschlagen; Wissen und Erfahrung des Partners einschätzen; gesammelte Informationen im Blick auf den Adressaten ordnen.

### Beispiele einseitiger Kommunikation (Produktion)

überwiegend informativ:

Vorgänge und Verfahrensweisen erklären (Handhabung eines Tonbandgerätes, Spielregeln, Gebrauchsanleitungen),  
objektiv über Abläufe und Ergebnisse berichten (Unfall während der Turnstunde, Pause, besonderer Vorfall während der Schulzeit, Ergebnis der Gruppenarbeit),

überwiegend appellativ:

allgemein für eine Sache werben (Veranstaltung, Jugendgruppe), gezielt eine bestimmte Person für etwas interessieren (Lektüre eines Buches, Besuch einer Veranstaltung),

Operationen zur Sammlung, Erweiterung und Auswahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten:

durch die Umstellprobe im Text Intensionsänderungen ermitteln und eine Reihenfolge bestimmen; durch die Entfaltungprobe Möglichkeiten der Satzerweiterung durchspielen und den der Intention angemessenen Entfaltungsgrad auswählen; durch die Umformungsprobe Variationen in den Satzbauplänen aufzeigen und sich für einen intentionsgerechten Bauplan entscheiden.

### Beispiele einseitiger Kommunikation (Rezeption)

überwiegend informativ:

aus überschaubaren Texten die wesentlichen Informationen zusammenfassen (Jugendzeitschriften),

überwiegend appellativ:

Anweisungen analysieren und zu ihren Stellungen beziehen (Schulordnung, Benutzungsvorschriften einer Bibliothek, Warnungen vor Gefahren).

Von der Klasse 7 an treten im Rahmen des Ansatzes des Kommunikationsmodells weitere, auch traditionelle Schreibformen in den Vordergrund. Die für die Klasse 7 formulierten Lernziele geben die Inhaltsbereiche des Schreibens an.

Die Lernziele für die Klasse 7 im Lernbereich "Mündliche und schriftliche Kommunikation" lauten:

#### 1. Lernziel

Fähigkeit, sich in wechselseitiger Kommunikation unter Berücksichtigung der sozialen, situativen und sachlichen Bedingungen zu behaupten.

#### Teilziele

##### 1. Fähigkeit, einen Dialog zu führen:

- den Gegenstand des Dialogs erfassen und bezeichnen
- den eigenen Standpunkt artikulieren
- sich dabei auf das sprachliche Niveau des Partners einstellen

- die Entgegnungen des Partners rezipieren und für den Fortgang des Dialogs nutzen
  - das Ergebnis des Dialogs zusammenfassen
2. Fähigkeit, sich an einem Gespräch zu beteiligen:
- den Gegenstand des Gesprächs erfassen und bezeichnen
  - unsachliche und sachliche Beiträge, zwischen Behauptungen und Begründungen unterscheiden
  - objektive und subjektive Beiträge unterscheiden
  - eigene Beiträge von anderen abgrenzen und zum geeigneten Zeitpunkt vorbringen
  - sich dabei auf das sprachliche Niveau der Gesprächspartner einstellen
  - die Beiträge der anderen rezipieren und bewerten
  - den Stand des Gesprächs erkennen
  - sich gegen Wiederholungen und Abschweifungen wehren
  - das Ergebnis des Gesprächs zusammenfassen
3. Fähigkeit, sich in einer Diskussion zu behaupten:  
(hier gelten alle unter 2. genannten Fähigkeiten; zusätzlich:)
- seinen Standpunkt auch mit provozierenden Mitteln verteidigen
  - im Verlauf der Diskussion das Pro und Contra erkennen und kennzeichnen können
  - einsehen, daß es nicht immer eine Lösung für die diskutierte Frage gibt
  - abweichende oder entgegengesetzte Meinungen und Entscheidungen tolerieren

## 2. Lernziel

Fähigkeit, sich über Sachverhalte zu informieren und Informationen intentionsgerecht und adressatenbezogen weiterzugeben.

### Teilziele

1. Fähigkeit, einem bestimmten Personenkreis über Vorträge zu berichten:
- als Report über Sportveranstaltungen, Ereignisse in der Stadt usw. berichten
  - über Arbeitsvorgänge sachgerecht, präzise und in sinnvoller Reihenfolge informieren
  - einen Zeitungsbericht über ein wichtiges Ereignis anfertigen
  - als Zeuge über einen Vorfall informieren
2. Fähigkeit, über Ablauf und Ereignis von Gesprächen und Diskussionen zu informieren:
- den Gegenstand des Gesprächs bzw. der Diskussion bezeichnen
  - die Teilnehmer, ihre Positionen und Intentionen kennzeichnen
  - den Verlauf der Argumentation zusammenfassen, die Hauptgedanken geordnet wiedergeben, wichtige Aussagen zitieren
  - zu einzelnen Argumenten und den Hauptergebnissen kritisch Stellung nehmen
3. Fähigkeit, Gebrauchstext herzustellen und zu verstehen:
- die Regeln eines Spiels erklären und komplizierte Spielanweisungen verstehen und reproduzieren
  - Gebrauchsanweisungen herstellen

- einen Reiseführer verwerten und selbst einen Abschnitt für einen Reiseführer anfertigen
- einen Lexikonartikel über ein bestimmtes Sachgebiet verfassen
- auf der Grundlage von Lexikonartikeln einen Bericht über ein bestimmtes Sachgebiet herstellen
- durch Exzerpieren und Resümieren aus umfangreicheren Texten die wesentlichen Informationen entnehmen und verfügbar machen

4. Fähigkeit, den Inhalt einfacher Grafiken und Tabellen zu verbalisieren und umgekehrt Informationen in Form von Grafiken und Tabellen weiterzugeben

5. Fähigkeit, über Fotografien und Bilder zu informieren:

- ihren informativen Gehalt erkennen
- die wesentlichen Merkmale kennzeichnen und sinnvoll arrangiert anderen mitteilen

### 3. Lernziel

Fähigkeit, den Inhalt von komplexen Textsorten und Filmen zu erfassen und intentionsgerecht anderen mitzuteilen.

#### Teilziele

1. Fähigkeit, Textsorten mit geringerem Umfang unter bestimmten Intentionen zu verändern:

- Nachrichten mit gleichem Informationsgehalt für verschiedene Medien, Situationen, Adressaten formulieren (z.B. Presseagenturmeldungen ausgestalten)
- Briefe für verschiedene Adressaten konzipieren

2. Fähigkeit, Inhaltsangaben von Sachtexten, Erzählungen, Büchern herzustellen:

- die wesentlichen Informationen in diesen Texte sammeln und ordnen
- intentionsgerechte sprachliche Mittel wählen für den Zweck der neutralen, werbenden und kritischen Darstellung
- den eigenen Text sinnvoll gegliedert und mit präzisiertem sprachlichen Ausdruck abfassen
- einen Klappentext für ein Buch herstellen
- eine Buchbesprechung anfertigen, in der für das Buch geworben oder kritisch zu ihm Stellung genommen wird
- Buchbesprechungen mit den entsprechenden Büchern vergleichen

3. Fähigkeit, Inhaltsangaben von Filmen herzustellen:

- (hier gelten die ersten drei unter 2. genannten Gesichtspunkte)
- durch eine Inhaltsangabe jüngere Kinder, Klassenkameraden, Eltern für einen Film oder eine Filmserie interessieren
- inhaltliche Zusammenfassungen von Filmen in Fernsehzeitschriften oder Kinoprogrammen vergleichen

### 4. Lernziel

Fähigkeit, durch das Mittel der Beschreibung sich und anderen Einsicht in die komplexe Struktur von Gegenständen und Vorgängen zu verschaffen.

## Teilziele

### 1. Fähigkeit, ein Bild, bzw. eine Fotografie zu beschreiben:

- Art und Gegenstand des Bildes bestimmen
- die Einzelheiten präzise und anschaulich bezeichnen
- die Beziehung der Einzelheiten zueinander erkennen und darstellen
- deutende Hinweise formulieren
- die Voraussetzungen für den Ablauf des Vorganges kennzeichnen

### 2. Fähigkeit, einen Vorgang zu beschreiben:

- den Vorgang treffend benennen
- die Voraussetzungen für den Ablauf des Vorganges kennzeichnen
- das Nacheinander der Vorgangsmomente erkennen und gegliedert wiedergeben
- die Abhängigkeit der Vorgangsmomente voneinander und ihr Zusammenspiel veranschaulichen
- die einzelnen Momente sachlich korrekt und mit adäquatem Ausdruck darstellen
- das Ergebnis des Vorganges bezeichnen

### 3. Fähigkeit, ein Tier oder eine Person zu beschreiben:

- äußere Merkmale einzeln benennen
- die Einzelheiten in eine sinnvolle Reihenfolge bringen
- besonders Verhaltensmerkmale, z.B. charakteristische Bewegungen, anschaulich darstellen
- einen Gesamteindruck von der beschriebenen Gestalt vermitteln

### 4. Fähigkeit, eine Gruppe von Tieren oder Personen zu beschreiben:

- die zu beschreibende Situation kennzeichnen
- Unterschiede zwischen den einzelnen Gestalten feststellen
- besondere Verhaltensmerkmale einzelner Gestalten erklärend darstellen
- die Beziehungen der Gestalten zueinander erkennen und verdeutlichen

## 5. Lernziel

Fähigkeit, subjektiv Erfahrenes mit erzählerischen Mitteln anderen mitzuteilen.

## Teilziele

### 1. Fähigkeit, von eigenen und fremden Erlebnissen und Erfahrungen zu erzählen:

- Kennzeichnung von Zeit, Ort und Umständen des Geschehens und der beteiligten Personen
- Erzeugung von Spannung durch Andeutungen, retardierende Mittel
- Markierung des Höhepunktes der Erzählung
- Vergegenwärtigung des Geschehens durch Anschaulichkeit der Darstellung, Verwendung von Vergleichen, Metaphern, schildernden Elementen; variablen Ausdruck

### 2. Fähigkeit, erzählerische Mittel in bestimmten Kommunikationssituationen funktional einzusetzen:

- in Gesprächen und Diskussionen den geeigneten Moment für das Einflechten einer erzählerischen Passage erkennen
- die erzählerische Passage zur Stützung der Argumentation situationsadäquat einbringen
- die Erzählung auswerten und zum eigentlichen Argument zurückkehren

In den Klassen 8 bis 10 stehen im Lernbereich I objektivierende Darstellungsformen im Mittelpunkt. An einigen Zielformulierungen werden die Schreibformen dieser Jahrgangsstufe deutlich.

Für die Klasse 8 werden z.B. die geordnete Wiedergabe mündlicher Texte (mündliches Protokoll) und im Zusammenhang damit auch das schriftliche Protokoll gefordert. Einzuüben sind ebenfalls schriftliche Inhaltsangaben. Möglich sind auch die Beschreibung von Lebewesen, Gegenständen und Vorgängen.

In den Klassen 9 und 10 treten Referate und – etwas systematischer – das schriftliche Protokoll in den Vordergrund des Unterrichts im Lernbereich I. Die Fähigkeit, kompliziertere Sachverhalte und Probleme zu erörtern, stellt schließlich ein wichtiges Lernziel für das Ende der Sekundarstufe I dar.

Geht es im Lernbereich I vorwiegend um Formen des Schreibens, die sich aus der Kommunikationssituation ergeben, so stehen im Lernbereich "Umgang mit Texten" stärker Analyseverfahren im Vordergrund.

Auch hier mögen einige Lernzielangaben die Aufgaben des Schreibunterrichts im Zusammenhang mit der Behandlung von expositorischen und fiktionalen Texten verdeutlichen.

In den Klassen 5 und 6 wird in diesem Lernbereich noch stärker an die hörend-verstehend-mündlichen Verfahren der Grundschule angeschlossen. In den Klassen 7 und 8 werden im Lernbereich II folgende Aufgaben gestellt:

#### 1. Lernziel

Fähigkeit, mit einfachen Zeitungstexten, deren Inhalt im Erfahrungsbereich der Schüler liegt, kritisch umzugehen.

#### Teilziele

Fähigkeit,

1. die sachlichen Informationen eines Zeitungstextes zu identifizieren
2. zwischen sachlicher Information und subjektiver Intention zu unterscheiden und eine tendenziöse Darstellung als solche zu erkennen
3. den Aufbau eines Zeitungstextes (Schlagzeile, Aufmacher, Ausführung) zu kennzeichnen

4. die auffälligen sprachlichen Merkmale eines Zeitungstextes (Wortwahl, metaphorische Wendungen, Knappheit, Redundanz) zu bestimmen und in ihrer Beziehung zur Intention des Verfassers zu sehen
5. zwischen möglicherweise unterschiedlichen Adressaten eines Zeitungstextes zu differenzieren und die Beziehung zwischen sprachlicher Gestaltung und angesprochener Adressatengruppe zu erkennen.

## 2. Lernziel

Fähigkeit, Gedichte unterschiedlicher Formen (lyrische Gedichte, Balladen) mit Verständnis zu rezipieren und unter Verwendung bestimmter textanalytischer Kategorien zu interpretieren.

### Teilziele

#### 1. Fähigkeit

- ein Gedicht angemessen vorzutragen
- seine formalen Merkmale zu beschreiben (Reim, Metrum, Strophenform)
- seinen inhaltlichen Ablauf nachzuvollziehen
- seine sprachlichen Mittel zu kennzeichnen (klangliche Mittel, Wortwahl, Vergleiche, Metaphern, Bilder, syntaktische Besonderheiten)
- durch das Kombinieren und Aufeinanderbeziehen der einzelnen Momente des Gedichts Bedeutungen zu ermitteln und zu bezeichnen

#### 2. Kenntnis der Strukturmerkmale der Ballade mit ihren lyrischen, epischen und dramatischen Elementen

#### 3. Beherrschung analytischer Grundbegriffe (Vers, Strophe, Reimformen, Hebung, Senkung, Metrum, Vergleich Metapher Bild u.a.).

## 3. Lernziel

Fähigkeit, die Intentionen und besonderen Strukturmerkmale bei pointierten, verschlüsselten Texten wie Fabeln, Parabeln und Anekdoten zu erfassen.

### Teilziele

#### 1. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Fabeln zu erfassen:

- den Aufbau der Fabel und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
- die im Verhalten der dargestellten Tiere repräsentierten menschlichen Verhaltensweisen wiedererkennen
- die in der Fabel enthaltene Wahrheit, bzw. ihren moralischen Sinn formulieren und konkretisieren
- die Funktion der Fabel als literarischer Form begreifen

#### 2. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Parabeln zu erfassen:

- den Aufbau der Parabel und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
- die Ebenen des vergleichenden Inhalts und des Verglichenen unterscheiden, d.h. die Analogie herstellen
- die aus der Parabel gewonnene Erkenntnis konkretisieren
- die Funktion der Parabel als literarischer Form begreifen

### 3. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Anekdoten zu erfassen:

- den Aufbau der Anekdote und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
- die Pointe erkennen und begreifen
- die in der Anekdote enthaltene Charakterisierung der gemeinten Person erläutern
- die Funktion der Anekdote als literarischer Form begreifen

### 4. Lernziel

Fähigkeit, umfangreichere Prosatexte wie Kurzgeschichten, Sagen, Erzählungen, Lügengeschichten, Berichte und Beschreibungen mit Hilfe analysierender Verfahren und Kategorien unter Berücksichtigung besonderer sprachlicher Merkmale und struktureller Eigenheiten zu erschließen.

#### Teilziele

#### Fähigkeit,

1. die wesentlichen inhaltlichen Momente eines Textes zu erkennen und seine Aussageabsicht zu ermitteln
2. den Aufbau eines Textes nachzuvollziehen:
  - einzelne Sinnabschnitte erkennen und dafür Überschriften finden
  - Erzählschritte erkennen und kennzeichnen
  - Höhe- und Wendepunkte, Vorausweisungen, Rückblenden erkennen
  - Tempuswechsel identifizieren und seine Funktion bestimmen
3. die wichtigsten sprachlichen Mittel des Textes zu bestimmen und zur Aussageabsicht kritisch in Beziehung zu setzen
4. unterschiedliche Textsorten sachgerecht zu bezeichnen und die besonderen Möglichkeiten und Grenzen einer literarischen Form zu bestimmen
5. Erzählhaltungen zu identifizieren und zur Aussageabsicht und Wirkung in Beziehung zu setzen
6. mögliche Reaktionen der im Text angesprochenen Adressatengruppe zu antizipieren

### 5. Lernziel

Fähigkeit, eine Ganzschrift in ihren Zusammenhängen zu überschauen.

#### Teilziele

Vgl. die Teilziele zum 4. Lernziel

### 6. Lernziel

Fähigkeit, mit Fernsehsendungen, die den Interessen und Verständnismöglichkeiten der Schüler entgegenkommen, kritisch umzugehen. Einblick gewinnen in besondere Techniken des Mediums Fernsehen.

#### Teilziele

1. Fähigkeit, über den Inhalt einer Fernsehsendung zu berichten (vgl. Lernbereich "Mündliche und schriftliche Kommunikation", 3. Lernziel)

2. Kenntnis wichtiger technischer Mittel des Fernsehens: Kameraarbeit, Schnitttechnik, Überblendung, Rückblende, Vorausblende, off-Ton, musikalische Untermalung, Tricks
3. Fähigkeit, zwischen primär informativen, appellativen und unterhaltenden Sendungen zu unterscheiden
4. Fähigkeit, bestimmte Klischees in der Darstellung von Personen und in der sprachlichen Begleitung zu identifizieren

Der schriftliche Umgang mit Literatur und pragmatischen Texten wird in den folgenden Klassen systematisch ausgebaut.

In der Klasse 8 werden Analyseverfahren eingeübt (z.B. bei Zeitungen und Fernsehreihen). Analyseverfahren richten sich auch auf literarische Texte.

In der Klasse 8 wird in der Regel in die Gattung "Drama" eingeführt. Die gewonnenen Analyseverfahren und -kriterien werden auch auf lyrische Gedichte angewandt.

In den Klassen 9 und 10 werden diese Verfahren ausgeweitet auf andere literarische Formen wie Novelle, Kurzgeschichte, Ballade.

Faßt man zusammen, was ein Schüler in den Klassen 5 bis 10 an schriftlichen Arbeitsformen lernen soll, so läßt sich verallgemeinernd folgendes sagen:

1. Die in der Grundschule angesetzten Formen des Schreibens werden weiterentwickelt und erheblich differenziert.
2. Schreibformen richten sich auf Kommunikationssituationen vielfältiger Art, sie zielen auch auf Texte pragmatischer und fiktionaler Art.

Es fällt auf, daß die Aufsatztypen traditioneller Herkunft nicht mehr explizit genannt werden, sondern die Anforderungen des Schreibens aus der Kommunikationssituation heraus entwickelt werden.

Hieraus ist – nicht ganz zu Unrecht – die Sorge abgeleitet worden, daß die Vielfalt der Schreibanlässe, die sich aus dem Ansatz des Kommunikationsmodells heraus gut begründen lassen, auch zu einer Verzettelung der Übungsmöglichkeiten führen könne.

Die Vorläufigen Richtlinien für das Fach Deutsch in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums haben daher die Notwendigkeit betont, den Ansatz des Kommunikationsmodells insofern zu relativieren, als der Schreibfähigkeit eine stärkere Bedeutung beigemessen werden müsse.<sup>7</sup>

Es darf keinen Rückfall in die Aufsatztypologie früherer Zeiten geben. Fest steht jedoch, daß es einer Theorie und Didaktik des Schreibunter-

richts bedarf, die die Ziele des Schreibunterrichts beschreibt, begründet, sichert und die auch darstellt, wie der Schreibunterricht in die übrigen Lernprozesse des Deutschunterricht integriert werden kann. Die Entwicklungen in diesem Bereich stehen noch offen.

### Anmerkungen

- 1     Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule Deutsch, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen – Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums 8 e. Düsseldorf 1963.
- 2     Empfehlungen für den Kursunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Deutsch, Schulreform NW – Sekundarstufe II. Arbeitsberichte und Materialien.<sup>2</sup>1973.
- 3     Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen – Eine Schriftenreihe des Kultusministers.
- 4     Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Deutsch, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1.6.79, Luchterhand Verlag Neuwied 1979.
- 5     In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen – Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Köln 1978.
- 6     Vorläufige Richtlinien, ebd., S. 71.
- 7     Vorläufige Richtlinien, ebd., S. 8.

## Die Bewertung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft, insbesondere im Beruf

0. Wenn Deutschsprechende, die sich ein "natürliches" Verhältnis zur Sprache bewahrt haben, also keine Sprachwissenschaftler sind, an ihre Muttersprache denken, dann denken sie zunächst und vor allem an die Schrift, dann denken sie an Rechtschreibung, wobei ihnen Diktate, der "Duden" und Leiden und Erfolge einfallen – und das Nachdenken über Rechtschreibung führt auch bei Menschen, von denen man ansonsten sachliche und ausgewogene Urteile gewohnt ist, zu Stellungnahmen, die man bestenfalls mit dem Attribut "irrational" charakterisieren kann. Beim Thema Rechtschreibung werden in der Regel Vorurteile, Emotionen und unreflektierte Bewertungen artikuliert.

Wenn im folgenden gefragt wird, warum das so ist, so soll zwischen der Beurteilung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft im allgemeinen und ihrer Bedeutung im Berufsleben unterschieden werden. Ich stütze mich auf wissenschaftliche Untersuchungen (Umfragen), stelle aber auch Hypothesen auf, die nach Gesprächen mit Menschen aller Schichten gewonnen wurden, insbesondere nach Diskussionen mit Deutschlehrern und Sprachinteressierten, etwa bei Fortbildungskursen oder nach Vorträgen.

### 1. Die Beurteilung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft

In unserer Gesellschaft gilt – vereinfacht ausgedrückt – die Formel: Sprache = Ausdrucksseite der Sprache = Schrift = Rechtschreibung. Sprache wird weitgehend mit Schrift gleichgesetzt, zumindest aber wird die Schrift als ein ganz wesentlicher, wenn nicht der wesentlichste Bestandteil der Sprache angesehen. Der Grund hierfür liegt darin, daß die Rechtschreibung – mindestens bis zum Beginn der 70er Jahre – den Deutschunterricht der Volksschule weitgehend bestimmt hat und ihr im Deutschunterricht anderer Schularten und Schulstufen immer große Bedeutung beigemessen wurde.

Rechtschreibung wird in unserer Gesellschaft als etwas Bedeutendes, Hohes, auf jeden Fall sehr Wichtiges angesehen. Dies läßt sich etwa daran erkennen, wie die Medien auf die Diskussion von Rechtschreibfragen reagieren: Auf Tagungen können die interessantesten Sprachprobleme behandelt werden, die Medien nehmen davon, wenn überhaupt,

nur am Rande Notiz. Wenn aber die Rechtschreibung auf der Tagesordnung steht, kann man davon ausgehen, daß darüber ausführlich berichtet wird, nicht nur in den Kulturteilen bzw. -sendungen, sondern auch auf der ersten Seite der Zeitungen und in den aktuellen Sendungen des Hörfunks und Fernsehens. Für das Jahr 1982 sei hier nur an dreierlei erinnert: an die Diskussion, die Dieter Herburg, ein Sprachwissenschaftler aus der DDR, mit seinem Vorschlag, die gemäßigte Kleinschreibung einzuführen, in der Bundesrepublik auslöste; an die öffentliche Erörterung der Frage, wieviele Wörter Grundschüler schreiben können sollen; und an ein Symposium zum Thema "Rechtschreibung im Beruf" in der Technischen Hochschule Darmstadt. Von der "Frankfurter Allgemeinen" bis zur "Lorscher Heimatzeitung" wurden diese Ereignisse ausführlich dargestellt und kommentiert.

Warum wird die Rechtschreibung so wichtig genommen?

Man muß hier zwei Gruppen von Menschen unterscheiden: die kleine Gruppe derjenigen, die die Rechtschreibung im großen und ganzen beherrschen bzw. dies von sich glauben, und die große Gruppe derjenigen, die, weil es ihnen immer wieder bestätigt wurde, von sich wissen, daß ihre Rechtschreibkompetenz zum Teil erheblich eingeschränkt ist, die darunter leiden, bei denen die Resignation mit steigendem Alter zunimmt, die aber gleichwohl oder eben deshalb in der Beherrschung der Rechtschreibung ein hohes Ideal sehen und sich nicht zu den Gebildeten zählen, weil sie dieses Ideal nicht verwirklichen können.

Für die Hochschätzung der Orthographie in der ersten Gruppe gibt es m.E. drei Gründe:

- a. Der traditionelle Deutschunterricht hat dazu geführt, daß die Rechtschreibkategorien als "objektive", den Gesetzen der Naturwissenschaften vergleichbare Größen angesehen werden. Die Relativität dieser Kategorien wurde im Unterricht nicht erörtert; auch die Lehrer hielten sie für schlechthin "richtig" und "wahr". Das ist auch ein Hauptgrund dafür, daß ein Teil der Bevölkerung einer Rechtschreibreform ablehnend gegenübersteht. Übrigens werden auch die grammatikalischen Kategorien als "objektiv" angesehen. Man versuche nur einmal, einem gebildeten Juristen oder Mediziner die Relativität von Begriffen wie "Subjekt" oder "Akkusativ" klarzumachen: Man wird schnell merken, wie das an sich schon vorhandene Mißtrauen gegenüber einer Wissenschaft wächst, die sich Linguistik nennt.
- b. Die Erlernung der Rechtschreibung ist für die meisten Menschen mit großer Mühe verbunden — und was man so mühsam erlernt hat, muß

schon deshalb etwas Wertvolles sein, so wertvoll, daß man es nicht nur für sich, sondern auch für die nächsten Generationen erhalten wissen will.<sup>1</sup>

- c. Obwohl man die Rechtschreibung hochhält, gilt sie doch – ebenso wie die Grammatik – als etwas Langweiliges. Und vielleicht erhöht gerade dies noch ihre Hochschätzung, nach der Devise: Was Spaß macht, taugt nichts.

Innerhalb dieser ersten Gruppe spielten und spielen die Deutschlehrer, besonders die an Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen, eine besondere Rolle. Bei vielen von ihnen genoß und genießt die Rechtschreibung noch zusätzliche Wertschätzung, und zwar aus zwei Gründen:

- a. Die Tatsache, daß sie zu denen gehören, die die Rechtschreibung beherrschen, erhöht ihr Prestige, und das war vor allem in einer Zeit wichtig, in der die Didaktik nicht sehr hoch angesehen war, in der Volksschullehrer als Nicht-Akademiker galten und wenig verdienten, ihr Ansehen also entsprechend gering war.
- b. Rechtschreibleistungen sind leicht und exakt zu überprüfen. Das Korrigieren von Diktaten ist daher für den Lehrer wesentlich einfacher und unproblematischer als etwa das Bewerten von Aufsätzen und gibt ihm darüberhinaus die Befriedigung, hier "objektiv" zensieren und mit den Bewertungskriterien der anderen Fächer, besonders der mathematisch-naturwissenschaftlichen, konkurrieren zu können.

Aus den genannten Gründen ist es verständlich, daß sich – von einzelnen abgesehen – Lehrer und Lehrerverbände kaum für eine Rechtschreibreform eingesetzt haben; die wichtigste Ausnahme bildet der GEW-Kongreß "Vernünftiger schreiben" im Oktober 1973 in Frankfurt (vgl. Drewitz/Reuter 1974).

Auch für die zweite Gruppe – die Gruppe der schlechten Rechtschreiber – gelten die genannten Gründe für die Hochschätzung der Orthographie weitgehend, wenn sie hier auch sehr viel unreflektierter sind. Hinzu kommt noch das Wissen darüber und die Angst davor, daß die Rechtschreibung als Auswahlkriterium im Berufsleben verwandt wird, worauf ich noch zurückkomme.

Obwohl die Bewertung der Orthographie in unserer Gesellschaft sehr hoch ist, ist das Wissen über die unserer Rechtschreibung zugrundeliegenden Prinzipien – auch über die Widersprüchlichkeit dieser Prinzipien – sehr gering. Dieser Mangel ist aber kaum jemandem bewußt. Im Gegenteil: Wer die Schule erfolgreich abgeschlossen, wer gar das Abitur bestanden hat,

fühlt sich berechtigt, über Probleme der Rechtschreibung zu sprechen. Am deutlichsten wird das in den Medien sichtbar. Bei einer Untersuchung über den Stellenwert des Themas "Sprache" in der Presse, an der ich zur Zeit arbeite, ergibt sich, daß zwar – wie schon gesagt – am meisten über Rechtschreibung geschrieben wird, wenn man sich mit Sprache befaßt, daß aber die wenigsten Journalisten kompetent genug sind, sich mit diesem Thema zu befassen. Kaum jemand kann beispielsweise zwischen Lauten und Buchstaben unterscheiden, von anderen Differenzierungen ganz zu schweigen. Leider sind sich diese Journalisten ihrer Inkompetenz nicht einmal bewußt, weil sie vermutlich annehmen, daß jemand, der ständig mit Sprache umgeht, indem er berufsmäßig schreibt und spricht und indem er fiktive Literatur interpretiert, selbstverständlich auch in der Lage ist, Aussagen über "profanere" Sprachprobleme zu machen. Was die Sprache angeht, so unterliegen offensichtlich viele Menschen und besonders viele Journalisten dem Mißverständnis, daß die Verwendung eines Mediums (hier: der Sprache) die Reflexion über dieses Medium einschließt. Die letzten Sätze habe ich schon einmal in einem Beitrag für die Akademie für Sprache und Dichtung geschrieben (vgl. Hoberg 1980, S. 96) und dafür Zustimmung von Journalisten bekommen, die ihrem eigenen Tun kritisch gegenüberstehen.

## 2. Die Bewertung der Rechtschreibung in der beruflichen Bildung

### 2.1. Der Stellenwert der Orthographie im Deutschunterricht der beruflichen Schulen

Es kann hier nicht auf das differenzierte System von Bildungsgängen im beruflichen Schulwesen und auf die Rolle eingegangen werden, die der Deutschunterricht in den einzelnen Schulformen spielt bzw. spielen sollte.<sup>2</sup> Es sei nur darauf hingewiesen, daß man sich früher kaum mit dem Deutschunterricht an beruflichen Schulen befaßt hat, wie überhaupt die Berufsbildung und das berufliche Schulwesen im öffentlichen Bewußtsein und in der Bildungspolitik nicht von zentraler Bedeutung waren, obwohl die meisten Schüler des Sekundarbereichs II die beruflichen Schulen besuchen – mehr als 60 % allein die Teilzeitberufsschule (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung 1977, S. 349). Erst in den allerletzten Jahren wurden Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen intensiver diskutiert.

Im folgenden konzentriere ich mich auf die Teilzeitberufsschule, weil hier – abgesehen vom Berufsgrundbildungsjahr und Berufsvorbereitungsjahr – die schwierigsten Probleme für den Deutschunterricht liegen.

In der Berufsschule gibt es günstigstenfalls eine Stunde Deutsch pro Woche. Nach einer Umfrage von P. Jennemann, die allerdings wegen der zu geringen Zahl der Befragten nicht repräsentativ ist, beträgt der Anteil der Rechtschreibung im Durchschnitt 35,9 % und im Extremfall 80 % des Deutschunterrichts (Jennemann 1981, S. 29 f.). Hier zeigt sich nun aber ein interessanter Unterschied: Deutschlehrer ohne Deutsch-Fakultas unterrichten wesentlich mehr Rechtschreibung als diejenigen, die ein Germanistikstudium absolviert haben (Jennemann 1981, S. 44 f.). Hierfür gibt es m.E. zwei Gründe:

- a. Deutschlehrer ohne Deutsch-Fakultas kommen häufig aus der beruflichen Praxis und wissen daher aus eigener Erfahrung, welche große Rolle die Beherrschung der Rechtschreibung im Beruf spielt.
- b. Da diese Lehrer nicht Germanistik und Sprach- und Literaturdidaktik studiert haben, fällt es ihnen verständlicherweise schwer, einen differenzierten Deutschunterricht zu geben, da sie das breite Spektrum der möglichen Inhalte und Ziele meist gar nicht kennen. In Gesprächen mit ihnen zeigt sich zwar, daß viele sich für durchaus kompetent halten, Deutsch zu lehren, weil sie entweder eine lange Erfahrung haben – "Wissen Sie, ich mache das schon 20 Jahre, und da kann man das natürlich." – und/oder weil sie oft der auch sonst verbreiteten Meinung sind, daß jemand, der Deutsch sprechen und schreiben kann, auch in der Lage ist, es zu lehren. Aber es zeigt sich dann doch, daß der Deutschunterricht für sie im wesentlichen aus Rechtschreibung und Schriftverkehr – also aus der Behandlung von normiertem Sprachgebrauch – besteht. Um den hohen Anteil der Rechtschreibung am Deutschunterricht zu rechtfertigen, verweist man auf die Abschlußprüfungen, bei denen es – aus der Sicht des Deutschlehrers – vor allem darauf ankommt, daß die Schüler keine Rechtschreibfehler machen. Und das ist zweifellos richtig, denn auch aus der Sicht der Kammern, die die Prüfungen abnehmen, hat das Fach Deutsch vor allem oder ausschließlich in dem Maße seine Existenzberechtigung, in dem es solide Rechtschreibkenntnisse vermittelt.

Viele Lehrer, vor allem solche mit Deutsch-Fakultas, versuchen, auch andere Inhalte in den Deutschunterricht einzubeziehen. Aber auch für sie sind – bei einer Stunde Deutsch in der Woche und wegen des Drucks der Prüfungen – die Möglichkeiten gering.

Von den Schülern wird das Fach Deutsch – ebenso wie die anderen allgemeinbildenden Fächer – nicht sehr hoch eingeschätzt, weil ihm im Hinblick auf die Abschlußprüfung nur sehr geringe Bedeutung zukommt. Auch für sie gilt: Was vor allem zählt, ist Rechtschreibung.<sup>3</sup>

Da das Fach Deutsch bei Schülern – und überhaupt im beruflichen Bereich – kein hohes Ansehen hat, ist es für das Selbstbewußtsein des Lehrers und für sein Bemühen, dem Fach Gewicht zu verleihen, von Bedeutung, daß er auch ein zentrales berufsbezogenes Fach unterrichtet, denn von hierher bezieht er sein Prestige. Daran sollte man denken, wenn immer mehr Philologen, die keine Anstellung an einer allgemeinbildenden Schule finden, in beruflichen Schulen beschäftigt werden.

## 2.2. Der Stellenwert der Orthographie im außerschulischen Bereich (Industrie- und Handelskammern, Betriebe)

Hier wird die Orthographie nicht nur besonders hoch geschätzt, sondern vor allem auch als Mittel benutzt, eine Auswahl unter den Bewerbern – insbesondere unter den Bewerbern für Lehrstellen – zu treffen, was in einer Zeit der Arbeitslosigkeit und des Lehrstellenmangels von besonderer Bedeutung ist. Die Industrie- und Handelskammern lassen jährlich Tests u.a. in Rechtschreibung durchführen und beklagen nach der Auswertung regelmäßig die mangelnden Rechtschreibkenntnisse. Das Institut der deutschen Wirtschaft hat in den Jahren 1979/80 die bisher detaillierteste Untersuchung erstellt, in der überprüft werden sollte, ob die Klagen der Wirtschaft wegen mangelnder Rechen- und Rechtschreibkenntnisse berechtigt sind. Es heißt in dieser Untersuchung zu Beginn:

“Wiederholt hat die Wirtschaft darauf hingewiesen, daß sie die von ihr erwarteten und von der allgemeinbildenden Schule auch zugesicherten Voraussetzungen bei vielen Schulabgängern nicht vorgefunden hat. Das betrifft insbesondere die Kenntnisse im Rechnen und in der Rechtschreibung. Wenn trotz des Fehlens solcher Voraussetzungen eine Lehre angestrebt oder begonnen wird, treten zwangsläufig folgende Risiken auf: Erzwungener Ausbildungsverzicht, Ausbildungsabbruch, Ausbildungsversagen. [...] Ungeachtet dessen werden die von der Wirtschaft festgestellten Leistungsdefizite im Rechnen und Rechtschreiben von der allgemeinbildenden Schule und ihren Bildungspolitikern in Zweifel gezogen. Wenn nun Aussage gegen Aussage steht, muß die Wissenschaft bemüht werden. Von daher liegt es nahe, betriebliche Anforderungen und schulische Entsprechungen auf allgemeinbildendem Gebiet mit Hilfe der Methoden empirischer Sozialforschung zu untersuchen. [...] Die Klagen der ausbildenden Wirtschaft über mangelhafte Kenntnisse des Berufsnachwuchses in Rechnen und Rechtschreiben werden nicht erst in jüngster Zeit erhoben. Sie sind vielmehr älteren Datums und wiederholen sich periodisch. Die Wirtschaft belegt ihre Klagen mit Prüfungsarbeiten, die sie von Ausbildungsbewerbern bzw. Ausbildungsanfängern anfertigen läßt, die die allgemeinbildende Schule in der Abschlußklasse besuchen oder diese soeben verlassen haben. Die zahlreichen bisher bekannten Prüfungsarbeiten besitzen sowohl inhaltlich als auch methodisch unterschiedliches Gewicht und verschiedenen großen Geltungsbereich. Ungeachtet der sicher vorhandenen unterschiedlichen

Aussagekraft dieser Prüfungen können davon weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet nur profitieren, sei es, daß sich einzelne Untersuchungselemente bewährt haben, sei es, daß bestimmte Fehler vermieden werden können. Zu diesem Zweck wird im folgenden eine Bestandsaufnahme und Aufarbeitung zahlreicher seit etwa fünfzig Jahren bekannten Prüfungsarbeiten vorgenommen, sowie sie von der Wirtschaft angeregt bzw. durchgeführt worden sind.

Das hier verarbeitete Material ist gewonnen worden aus eigenen Literaturstudien und aus einer Umfrage bei allen Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern der Bundesrepublik im November 1979." (Institut der deutschen Wirtschaft 1981, S. 1 - 4).

Bei der Untersuchung geht man von den Curricula der Bundesländer für die Sekundarstufe I aus und unterscheidet bei der Rechtschreibung drei Bereiche, die in den Lehrplänen am häufigsten genannt werden:

- a. Groß- und Kleinschreibung
- b. Fremdwörter
- c. "Grundkenntnisse" (Dehnung, Kürzung, Vokale/Konsonanten). Die Lerninhalte dieses Bereichs werden nur in wenigen Curricula für die Sekundarstufe I genannt; "das legt die Vermutung nahe, daß diese als Grundkenntnisse einzuordnen und daher in den Lehrplänen früherer Klassen vorgegeben sind." (Institut der deutschen Wirtschaft 1981, S. 329)

Die Untersuchung ergab als Gesamtergebnis, daß im Durchschnitt 70 % der Aufgaben zu Fremdwörtern, 68, 1 % der Aufgaben zu den Grundkenntnissen und 45 % der Aufgaben zur Groß- und Kleinschreibung richtig gelöst wurden (Institut der deutschen Wirtschaft 1981, S. 331).

Es heißt dann zusammenfassend:

"Die Untersuchung hat im Bereich der Rechtschreibkenntnisse ergeben, daß zwischen Anforderungen und der erbrachten Leistung, insbesondere bei den Grundkenntnissen und der Groß- und Kleinschreibung, erhebliche Diskrepanzen bestehen. Daher ist grundsätzlich zu fordern, zunächst diese Lücken zu schließen. Obwohl die gute Beherrschung der Fremdwörter positiv zu bewerten ist, verlangen die Ausbilder aufgrund der betrieblichen Erfordernisse in stärkerem Maße die Beherrschung der Grundkenntnisse und der Groß- und Kleinschreibung. Jedenfalls deutet das ungleiche Leistungsvermögen der Auszubildenden in den drei überprüften Rechtschreibbereichen auf eine ungleiche Schwerpunktbesetzung im Unterricht der Schule hin. Wenn man nicht an eine Rechtschreibe-Reform denkt – die dann natürlich neue, noch unbekannte Probleme aufwirft – müssen die drei Bereiche in der Schule wenigstens den gleichen Stellenwert erhalten.

Aus diesen Sachverhalten ergeben sich folgende weitere Schlußfolgerungen:

- (1) Da die Hauptschüler durchweg am wenigsten den Leistungsanforderungen der Ausbildungsbetriebe entsprachen, müssen in den Hauptschulen besondere Maßnahmen zur Beseitigung dieser schwerwiegenden Defizite in den Grundkenntnissen ergriffen werden – notfalls auf Kosten höherer Schwierigkeitsgrade und komplexerer Anforderungen.
- (2) Wenngleich die Leistungen der Abgänger 10. Klasse Realschule und Gymnasium über denen aus der Klasse 9 liegen, bleiben trotzdem Defizite bestehen, insbesondere in den kaufmännischen Ausbildungsbereichen. Deshalb sind auch diese Schultypen aufgefordert, die Lücken in den Grundkenntnissen und der Groß- und Kleinschreibung zu schließen.
- (3) Da fundierte Kenntnisse im Bereich der Rechtschreibung schon früh gelegt werden müssen, kann es nicht Aufgabe der Berufsbildung in den Betrieben sein, diese Lücken zu schließen, zumal die Ausbildungsordnungen keinen Raum hierzu lassen.“  
(Institut der deutschen Wirtschaft 1981, S. 366 f.)

Interessant ist – abgesehen von diesen Ergebnissen – zweierlei:

- a. Das Fach Deutsch wird weitgehend mit Rechtschreibung gleichgesetzt. Es heißt etwa: “Für die Überprüfung der Deutschkenntnisse – in der Regel Rechtschreibkenntnisse – sind [ ... ]” (Institut der deutschen Wirtschaft 1981, S. 12).
- b. Das Gesamtergebnis wird nach verschiedenen Kriterien weiter differenziert: Lebensalter, Schultyp, Geschlecht, Wirtschaftszweig, Ausbildungsbereich und Ausbildungsjahr. An keiner Stelle wird jedoch gefragt, warum denn die Rechtschreibung für Lehrlinge überhaupt so wichtig ist und ob es nicht zumindest sinnvoll wäre, zwischen Berufen, in denen viel geschrieben wird (z.B. Bankkaufmann) und solchen, in denen wenig geschrieben wird (z.B. Kfz-Mechaniker), zu unterscheiden.

W. Ruth hat – ähnlich wie schon vor einigen Jahren H. Messelken (vgl. Messelken 1974) – in einer Darmstädter Examensarbeit die Auffassung der Arbeitgeber (d.h. der Ausbildungsleiter in Betrieben) über die Rechtschreibkenntnisse der Auszubildenden untersucht. Es ist ihm gelungen, von 182 an mittlere und größere gewerblich-technische Unternehmen versandten Fragebögen 86 verwertbare zurückzuerhalten, so daß die Ergebnisse dieser Arbeit als repräsentativ angesehen werden können. Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse wiedergegeben (nach Ruth 1982, S. 39 ff.):

- Frage: Welche Tendenz würden Sie nach Ihren Erfahrungen in den letzten fünf Jahren für die Entwicklung der Rechtschreibkenntnisse bei Berufsanfängern sehen?
- Antwort: 75 % der Ausbilder sehen eine negative Tendenz, 25 % meinen, daß es keine Veränderungen gegeben hat.
- Frage: Welche Anzeichen würden Sie in einer fehlerfreien Rechtschreibung sehen?
- Antwort: Nicht, wie oft vermutet, wird Intelligenz an erster Stelle genannt, sondern gute Allgemeinbildung, große Lernbereitschaft, gesellschaftliche Tugenden im allgemeinen.
- Frage: Würden Sie sagen, daß der Mangel an Rechtschreibkenntnissen heute größer ist als zu Ihrer Schulzeit?
- Antwort: 95 % bejahen diese Frage.
- Frage: Worin sehen Sie, mit wenigen Worten, die Ursache dieses Mangels?
- Antwort: Für die meisten Ausbildungsleiter liegt die Ursache vorwiegend im vernachlässigten Rechtschreibunterricht und den zahlenmäßig reduzierten Übungsdiktaten in Grund- und Hauptschulen. An zweiter Stelle werden die Auswirkungen der "Ganzheitsmethode" und die Schwerpunktverlagerung von Lernzielen – d.h. es wird zu viel "Faktenwissen" gegenüber "elementarem Basiswissen" gelehrt – verantwortlich gemacht. Das Desinteresse an Rechtschreibproblemen und die eigene orthographische Unsicherheit junger Lehrer werden auch sehr häufig genannt.

Die Auffassung, daß die Rechtschreibkenntnisse der Jugendlichen heute wesentlich schlechter sind als früher, ist allgemein verbreitet.<sup>4</sup> Man weist dabei auf Umfragen, etwa auf die Tests, die das Institut für Demoskopie in Allensbach seit Jahren zur Rechtschreibung durchführt (es sollen dabei die Wörter "Lebensstandard", "Satellit", "Republik" und "Rhythmus" geschrieben werden). Nun hat aber gerade dieses Institut in seiner jüngsten Umfrage festgestellt, daß "die allgemeine Klage über den Verfall der orthographischen Fähigkeiten bei den Jüngeren [...] in ein anderes Licht" gerät, "wenn man sieht, daß Erwachsene und ältere Menschen bei dem Rechtschreibtest des Allensbacher Instituts noch wesentlich schlechter abgeschnitten haben als die jungen Menschen" (Institut für Demoskopie 1982, S. 2). Dieses Ergebnis, das meist nicht genannt wird, ist immerhin erwähnenswert, so zweifelhaft es auch ist, ob man aus der Schreibung der vier Wörter irgendwelche Schlüsse auf die Rechtschreibfähigkeiten im allgemeinen ziehen kann. Es muß noch angemerkt werden, daß häufig Rechtschreib- und Grammatikfehler in einen Topf geworfen bzw. verwechselt werden.<sup>5</sup>

### 3. Folgerungen

Vom germanistischen bzw. sprachdidaktischen Standpunkt aus ist es nicht zu verantworten, daß in der Berufsbildung und hier besonders im außerschulischen Bereich das Fach Deutsch weitgehend mit Rechtschreibung gleichgesetzt wird. Deutsch hat ebenso wie Religion, Sozialkunde und Sport nicht nur berufsbezogene Funktionen, sondern dient auch dem, was man früher Persönlichkeitsbildung nannte; heute würde man es vielleicht besser so sagen: Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Jugendlichen zu befähigen, mündlich und schriftlich zu kommunizieren, über Sprache zu reflektieren und mit Texten umzugehen – und diese Fähigkeiten benötigen sie im beruflichen, öffentlichen und privaten Leben.

Für die Behandlung der Rechtschreibung ergeben sich aus dem bisher Gesagten folgende Konsequenzen:

- a. Man muß alles tun, um in unserer Gesellschaft und besonders in der beruflichen Bildung die Quasi-Gleichsetzung von Schrift bzw. Rechtschreibung und Sprache abzubauen und die eigentliche Funktion der Schrift als eines sekundären Systems deutlich zu machen. Dieser Aufklärungsprozeß wird allerdings lange dauern – vermutlich mindestens eine Generation. Die Hauptaufgabe fällt dabei den Lehrern zu, weil sie engen Kontakt mit der Bevölkerung im allgemeinen und mit den Verantwortlichen in der Berufsbildung im besonderen haben. Die Hochschulen müssen in der Aus- und Fortbildung die Lehrer in Stand setzen, diese Aufgaben zu erfüllen. (Mir fällt bei Lehrerfortbildungskursen immer auf, wie wenige Lehrer – und zwar aller Schularten – über die Funktion der Schrift und die Prinzipien unserer Rechtschreibung Bescheid wissen – zum Teil auch diejenigen, die sich während ihres Studiums mit Sprachwissenschaft befaßt haben).
- b. Rechtschreibkenntnisse müssen in Relation zum angestrebten bzw. ausgeübten Beruf gesehen werden: Abgesehen von bestimmten Grundkenntnissen sind die beruflichen Anforderungen an die Rechtschreibfähigkeiten sehr unterschiedlich, und das muß in der Ausbildung berücksichtigt werden.
- c. Die Feststellung, daß eine bestimmte Person genügend Rechtschreibkenntnisse hat, besagt über diese Person nur, daß sie genügend Rechtschreibkenntnisse hat. Irgendwelche Folgerungen hinsichtlich anderer Qualifikationen – Intelligenz, Denken, Fleiß u.a. – sind zumindest bei der derzeitigen Rechtschreibnorm unzulässig.

- d. Solange die Rechtschreibung in unserer Gesellschaft eine hohe Wertschätzung genießt, muß sie Kindern und Jugendlichen beigebracht werden – und dies ist vor allem die Aufgabe der Grund- und Hauptschule. Ich spreche immer wieder mit Grund- und Hauptschullehrern, deren gesellschaftspolitische "Progressivität" unter anderem darin besteht, die Rechtschreibung im Unterricht zu vernachlässigen. Nun kann man leicht in dieser Hinsicht "progressiv" sein, wenn man Beamter auf Lebenszeit ist. Im Gegensatz zu den Grund- und Hauptschullehrern sehen die Berufsschullehrer sehr viel deutlicher, welche großen Probleme Jugendliche im Berufsleben haben, die die Rechtschreibung nur sehr mangelhaft beherrschen. Es ist nicht schizopren, sondern in der derzeitigen Situation vernünftig, Jugendlichen die Regeln der geltenden Orthographie so gut wie möglich beizubringen, ihnen aber auch – besonders auf höheren Schulstufen – die Fragwürdigkeit dieser Regeln zu demonstrieren.<sup>6</sup>
- e. Es muß so schnell wie möglich zu einer Reform der Rechtschreibung kommen, und zwar am besten auf der Grundlage der "Wiesbadener Empfehlungen" (vgl. Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung 1959), weil die meisten Reformbefürworter diese Grundlage akzeptieren. Zum brisanten Thema der Rechtschreibreform hier nur zwei Bemerkungen:
- Die Diskussion über die Reform wird fast ausschließlich unter Menschen geführt, die selbst kaum Rechtschreibschwierigkeiten haben. Wenn ich richtig sehe, ist den Reformgegnern gar nicht bewußt, welche großen Probleme Menschen in ihrem beruflichen Werdegang durch unsere Rechtschreibung haben können, daß Rechtschreibung für weite Teile unserer Bevölkerung mit Angst verbunden ist, daß dadurch das Fach Deutsch insgesamt weitgehend negativ bewertet wird und daß im Deutschunterricht besonders der beruflichen Schulen auf Kosten anderer viel sinnvollerer Inhalte Rechtschreibung gepaukt wird. Dies alles kann auch nicht im Sinne der Reformgegner sein.
  - Auch bei den Reformbefürwortern habe ich oft den Eindruck, daß eine Rechtschreibreform das Schlimmste wäre, was ihnen passieren könnte, weil sie dann ihr wissenschaftliches Spielzeug verlieren würden. Zwar lassen sich noch viele kluge orthographische Arbeiten schreiben, die für eine Reform notwendig zu klärenden Fragen sind jedoch geklärt: "... das Thema ist so oft durch- und wiedergekaut worden, daß man es bei Gelegenheit endlich den

Gelehrten und Spezialisten entreißen und eine politische Entscheidung treffen sollte." (K. Eitel in "Darmstädter Echo" vom 31. Juli 1982, S. 2).

Ein Wort zum Schluß: Rechtschreibung ist vor allem deshalb wichtig, weil viele Menschen sie wichtig nehmen. Es gibt aber im Zusammenhang mit der deutschen Sprache vieles, was wichtiger, interessanter und schöner ist als die Rechtschreibung.

## Anmerkungen

- 1 "Alle heute lebenden Sprachteilhaber haben zumindest auf der Primarstufe die Schule durchlaufen, haben dort Übungs- und Prüfungsdiktate geschrieben, dabei selbst Erfolgs- oder Mißerfolgserlebnisse gehabt und sind von ihrer Umwelt (Elternhaus, Mitschüler) aufgrund von Erfolgen oder Mißerfolgen in diesen Arbeiten beurteilt worden. Viele haben sich Aufnahmeprüfungen in die weiterführenden Schulen unterzogen, bei denen die Rechtschreibung wiederum eine (oft sehr entscheidende) Rolle gespielt hat. Solche Prozeduren als rational zu rechtfertigen, so daß man sie (wenn auch vielleicht erst im nachhinein) für sich akzeptieren kann, ist im Grunde nur möglich, wenn man sich zu der Auffassung bekennt, daß Rechtschreibfähigkeit mit Intelligenz zu tun hat. Von hier aus wiederum werden Beurteilungsschemata für die nächste Generation entwickelt." (Sitta/Tymister 1978, S. 107).
- 2 Zu den beruflichen Schulen im allgemeinen vgl. etwa Lipsmeier u.a. 1975; Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung 1977, besonders S. 349 ff. Zum Deutschunterricht an beruflichen Schulen vgl. Ludwigen 1981; Hebel/Hoberg 1978; Grundmann 1980 und 1981. Zur Rechtschreibung in beruflichen Schulen vgl. bes. Heft 1/1982 der Zeitschrift "Sprache und Beruf".
- 3 Dies kam etwa in einer Fernsehsendung mit dem Titel "Was hab' ich schon von Deutsch, Gemeinschaftskunde und Religion?" zum Ausdruck (in der Reihe "Impulse" des ZDF am 12.9.1977).
- 4 Auch Schülereltern sind – wie die jüngste Umfrage der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund zeigt – der Meinung, daß die Schule die Rechtschreibung vernachlässigt: Auf die Frage, worauf man in der Schule zu wenig achtet, wird nach "Disziplin", "Höflichkeit", "Allgemeinwissen" und "Spaß an Schularbeiten" an fünfter Stelle "Rechtschreiben" genannt, und zwar von 19 % der Eltern (Rolf u.a. 1982, S. 22).
- 5 Ein gutes Beispiel einer solchen undifferenzierten Betrachtung bildete eine Sendung im ZDF-Magazin vom 22.9.1982 mit dem Titel "Deutsch an Schulen mangelhaft".
- 6 In ähnlicher Weise argumentieren auch Sitta/Tymister 1978, S. 111.

## Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (1977): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim 1977.
- Drewitz, I./Reuter, E. (1974): vernünftiger schreiben. Frankfurt a.M. 1974.
- Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung. Mannheim 1959.
- Grundmann, H. (Hrsg.) (1980): Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Paderborn 1980.
- — (Hrsg.) (1981): Aspekte des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Rinteln 1981.
- Hebel, F./Hoberg, R. (1978): Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Überlegungen zu einem kaum erforschten Thema. In: Grammatik und Deutschunterricht (= Sprache der Gegenwart, Bd. 44), Düsseldorf 1978, S. 151 - 166.
- Hoberg, R. (1980): Metasprachliche Normen in den Massenmedien. In: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen, bearbeitet von B. Mogge, Stuttgart 1980, S. 90 - 97.
- Institut für Demoskopie Allensbach (1982): Allensbacher Berichte 1982/Nr. 7 (masch.).
- Institut der deutschen Wirtschaft (1981): Überprüfung von Qualifikationsprofilen des Sekundarbereichs I in bezug auf die Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe für berufliche Bildungsgänge. o.O., o.J. [1981] (masch.).
- Jennemann, P. (1981): Rechtschreibung im Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Examensarbeit, Darmstadt 1981 (masch.).
- Lispmeier, A./Nölker, H./Schoenfeldt, E. (1975): Berufspädagogik. Stuttgart 1975.
- Ludwigsen, H. (1981): Zur Geschichte des Deutschunterrichts im beruflichen Schulwesen. Königstein/Ts. 1981.
- Messelken, H. (1974): Was halten Arbeitgeber von der Rechtschreibung? In: Praxis Deutsch, H. 4/1974, S. 12 - 13.
- Rolf, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1982): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 2. Weinheim 1982.
- Ruth, W. (1982): Die Problematik der Rechtschreibung an beruflichen Teilzeitschulen. Eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich. Examensarbeit, Darmstadt 1982 (masch.).
- Sitta, H./Tymister, H.J. (1978): Linguistik und Unterricht. Tübingen 1978.

## Das alltägliche Schreiben im Berufsleben

Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebs in der deutschen Schweiz

### 1. Problemstellung

Schreiben, Schriftsprache, geschriebene Sprache – in einem Industriebetrieb: ich möchte zuerst etwas zum Hintergrund dieser Problemstellung sagen.

Im Oktober 1981 erschien in der 'Neuen Zürcher Zeitung' ein Artikel über ein gigantisch-kurioses Projekt: eine Gruppe von Filmproduzenten plant, die Bibel zu verfilmen: 225 Stunden soll der Film lang sein, 620 Millionen soll er kosten und erzieherischen Zwecken soll er dienen. Als Begründung wird angeführt: es können nicht mehr alle Leute lesen.

Am 18. Mai 1982 erschien im 'Tages-Anzeiger', einer weitverbreiteten deutschschweizerischen Tageszeitung, ein Bericht, wonach jeder fünfte Erwachsene in den Vereinigten Staaten nicht richtig lesen und schreiben kann. Demnach sind insgesamt 23 Millionen Menschen nicht fähig, ein Stellengesuch abzufassen, einen Scheck auszustellen oder einen Busfahrplan zu kopieren. "Funktionellen Analphabetismus" nennt man diese Zeiterscheinung mit einem inzwischen geläufigen Terminus.

Solche Artikel sind keine Einzelfälle: hin und wieder und immer häufiger geistern Meldungen über eine zunehmende Analphabeten-Rate durch die Presse – nicht nur in Amerika, sondern auch in Europa. Bereits gab es in Deutschland eine 1. Deutsche Analphabeten-Konferenz.

Am 20. November 1981 fragte ein großer Artikel in der 'Zeit' mit Riesen-Lettern: "Letzte Runde für Gutenberg?". Darin wird von einem Medienkongreß in Deutschland berichtet, auf dem ganz selbstverständlich davon gesprochen wird, daß die audiovisuelle, verkabelte Zukunft auf Papier werde verzichten können. Der Hauptreferent berichtet von Konzernen in den USA, die "einen Tag ohne Papier" und "eine Woche ohne Papier" bereits ausprobiert hätten und demnächst versuchen würden, die gesamte betriebliche Kommunikation nach innen und nach außen ohne einen einzigen Schnipsel Papier zu bewältigen. Der Autor des Zeitungsartikels befürchtet, daß der Abschied von der Gutenberg-Zeit geradewegs in ein neues Mittelalter führt, in dem Lesen und Schreiben wieder zum Privileg einer Elite werden.

Der selbstverständliche kulturelle Besitz der schriftsprachlichen Fähigkeiten scheint durch die Verbreitung von Comics, Radio und Fernsehen und den zunehmenden Einsatz von Computern für Textverarbeitung und Datenerfassung plötzlich wieder in Frage gestellt zu werden.

Schreiben gilt zudem gemeinhin als die schwierigste der sprachlichen Teilfähigkeiten, als "Algebra" der Sprache. Auch deshalb wäre es wohl von einer kulturellen Verlagerung sprachlicher Kompetenzen am stärksten betroffen.

In der deutschen Schweiz, wo ein Rückgang der Schriftlichkeit mit einem weiteren Rückgang der Hochsprache verbunden wäre, die als gesprochene Sprache in Medien und Institutionen ohnehin an Boden verloren hat, beginnt man sich zu fragen, ob künftig noch jeder Deutschschweizer Hochdeutsch lernen wird.

Empirisch fundierte Kenntnisse über den Zustand der schriftsprachlichen Fähigkeiten von Erwachsenen gibt es dennoch kaum. Man weiß, daß die Kinder in der Schule lesen und schreiben lernen müssen. Ob sie diese Kompetenzen als Erwachsene brauchen und in welcher Weise, ist weitgehend unbekannt. Vor allem dafür, ob und wann der sogenannte durchschnittliche Erwachsene schreibt, gibt es keine Anhaltspunkte. Man kann dementsprechend auch schlecht beurteilen, ob das schriftsprachliche Verhalten durch die Verbreitung neuer Medien und Technologien im Wandel ist.

Der gesellschaftliche Zustand der Schreibpraxis läßt sich am ehesten am beruflichen Schreiben ablesen, das gegenüber dem privaten Schreiben weniger stark von individuellen Vorlieben und Gewohnheiten geprägt sein kann. Aufgrund dieser Überlegung habe ich in einer Fabrik eine Untersuchung gemacht, die einerseits der Schriftlichkeit nachgeht, so wie sie von der Betriebsorganisation vorgesehen ist, und andererseits herauszufinden sucht, was Arbeitnehmer verschiedener Ausbildung und Berufsfunktion darüber denken und wie sie damit konfrontiert werden.

Aus linguistischer Sicht ist es klar, daß die Situation, die damit untersucht werden soll, mit vier Komponenten verhängt ist: mit den zwei Sprachformen "Schweizerdeutsch" und "Hochdeutsch" und mit den zwei Modalitäten "Sprechen" und "Schreiben". Der Terminus "Modalität" ist in der Psycholinguistik so gebräuchlich. Es ist ferner klar, daß die zwei Kategorien "Sprachform" und "Modalität" faktisch immer kombiniert vorkommen, so daß es theoretisch vier Kombinationsmöglichkeiten gibt, von denen aber nur drei traditionell besetzt sind: Schweizerdeutsch-Schreiben ist zwar "im Vormarsch", jedoch nach wie vor auf Werbung, Geburtsanzeigen und Individualisten beschränkt. Die

Tatsache, daß an der Situation zwei Sprachformen beteiligt sind, die sich nicht gleichermaßen auf die Modalitäten verteilen, macht es möglich, das Verhältnis von Sprachform und Modalität genauer zu bestimmen, als dies bei nur einer Sprachform denkbar wäre. Interpretieren läßt sich z.B. der Befund, daß linguistisch nicht vorbelastete Personen diese vier Komponenten nicht systematisch auseinanderhalten, sondern die Situation oft auf zwei Komponenten reduzieren und die zwei anderen automatisch gekoppelt mitdenken: wer nach der Rolle des Hochdeutschen in seinem Berufsleben gefragt wird, beantwortet die Frage oft nicht mit explizitem Bezug zum gesprochenen bzw. geschriebenen Hochdeutschen, sondern denkt eine der beiden Modalitäten implizit mit, antwortet aber seiner Meinung nach für das Hochdeutsche generell.

## 2. Ort der Untersuchung und Methoden

Ort der Untersuchung war die V-ZUG-AG (ehemals: Verzinkerei Zug). Das ist ein Betrieb mit ca. 1000 Arbeitern und Angestellten, der in erster Linie qualitativ hochstehende Küchengeräte und Waschmaschinen, Tumbler, ferner aber auch Laboreinrichtungen, Kehrrechtcontainer und ä.m. produziert. Ich bin den Verantwortlichen und den Mitarbeitern des Betriebs, die mir diese Untersuchung ermöglicht haben, indem sie großzügig und geduldig auf meine Anliegen eingegangen sind, zu großem Dank verpflichtet.

Einerseits habe ich in der V-ZUG-AG den schriftlichen Kommunikationsfluß untersucht, indem ich in der Werkstatt unter einem Meister gearbeitet habe und in Gesprächen mit Vorgesetzten und Untergebenen verschiedenster Abteilungen objektive Daten gesammelt habe. Ich kann von daher die normalen Arbeitstage von ca. 50 Leuten überblicken, die im Wareneingang, in der Wareneingangskontrolle, in der Montage, in der EDV-Abteilung, bei der Textverarbeitung und in der Portierloge arbeiten. Zudem bin ich durch die Abteilungsleiter über die Arbeit von ca. 400 Mitarbeitern orientiert.

Andererseits habe ich – mithilfe von Fragebogen und 20 Tiefeninterviews – erhoben, welche Rolle das Schreiben aus der subjektiven Sicht der Mitarbeiter spielt. Die Befragten stammen aus allen hierarchischen Stufen des Betriebs und vor allem aus den technischen Abteilungen. Die ca. 300 ausländischen Arbeiter in der Produktion habe ich aus der Untersuchung ausgeklammert.

Da es nur wenig konkrete Untersuchungen gibt, an die ich hätte anknüpfen können, und eine Theorie nicht existiert, die Auskunft gäbe

über das Schreiben im Rahmen der Berufstätigkeit bei Erwachsenen in einer Sprachsituation, die durch einen Dialekt und eine Schriftsprache gekennzeichnet ist, soll es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine gezielte statistische Untersuchung handeln, die vorformulierte Hypothesen überprüft. Ziel ist vielmehr eine explorativ und qualitativ ausgerichtete Studie, die eine vielseitige Erfassung der Situation erfordert und die Bildung von Hypothesen erst ermöglicht.

Die Mitarbeiter, die in der Untersuchung erfaßt wurden, bilden ein disproportional geschichtetes Sample, bei dem aus der Grundgesamtheit einzelne Schichten herausgelöst und aus jeder Schicht Samples gebildet werden, und zwar nach bestimmten Kriterien: in diesem Fall nach Fabrikationszweigen und nach der Art der Ausbildung und Beschäftigung, so daß möglichst verschiedene Berufs- und Funktionstypen aus verschiedenen Abteilungen vertreten waren. Da die ausgewählten Einheiten dem Anteil der Schicht an der Gesamtheit nicht entsprechen, ihm zahlenmäßig nicht gleichen, ist das Sample disproportional geschichtet. Die methodische Alternative wäre ein Randomsample, bei dem jedes Individuum der Gesamtheit die gleiche Chance hat, in das Sample zu kommen.

Die eigentliche Untersuchung besteht methodisch gesehen in einer Kombination von drei Vorgehensweisen:

1. Schriftliche Befragung
2. Tiefeninterview
3. Teilnehmende Beobachtung

#### 1. Schriftliche Befragung:

Für eine schriftliche Befragung sind normalerweise zwei Punkte wesentlich: Einmal hängt die Bereitschaft zur Beantwortung der Fragen allein vom Appell an den Befragten und vom Thema ab. Es ist kein Interviewer da, der die Motivation des Befragten fördern könnte. Zudem: Wie gut der Fragebogen ausgefüllt werden kann, das hängt von seiner Verständlichkeit ab und von der sprachlichen Leistungsfähigkeit des Befragten.

In bezug auf diese zwei Punkte war die Befragung im Rahmen dieser Untersuchung relativ untypisch. Die Befragten wußten nämlich, daß ich mich mit ihnen darüber noch unterhalten würde. Gerade um nicht nur auf die schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten abstellen zu müssen, habe ich mit denselben Leuten Tiefeninterviews gemacht. Da ich etwas über die Schriftlichkeit erfahren wollte, wollte ich die erwünschten Auskünfte nicht ausgerechnet durch eventuell mangelnde Schreibgewandtheit oder Schreibfaulheit zensiert sehen.

Ein Fragebogen hat im Normalfall folgende Anforderungen zu erfüllen:

1. Wechsel von zahlreichen geschlossenen und wenigen offenen Fragen
2. Kürze
3. Verständlichkeit

Was die Verständlichkeit betrifft, die am stärksten von individuellen subjektiven Faktoren abhängig ist, so kommt dort folgende Schwierigkeit hinzu: einerseits möchte man möglichst differenziert fragen und alle Probleme, denen linguistische Unterscheidungen entsprechen, separat vorbringen. Andererseits können die Befragten oft nicht in derselben Differenziertheit antworten, weil sie darüber in unschärferen, gegeneinander nicht klar abgegrenzten Alltagskategorien denken, wenn sie überhaupt je darüber nachdenken.

## 2. Tiefeninterviews:

Als Tiefeninterview bezeichnet man eine Form der mündlichen Befragung, die sich nicht auf standardisierte Fragen abstützt und mit einem geringen Maß an Strukturierung der Frageordnung vorgeht. Das Tiefeninterview (auch "Intensivinterview") als Methode einzusetzen, ist dann sinnvoll, wenn es

1. um die Exploration eines neuartigen oder wenig bekannten Problembereichs geht
2. wenn man von den Befragten bereits einige grundsätzliche Angaben und Stellungnahmen hat, so daß man auf dieser Grundlage in die Tiefe gehen kann
3. wenn Einsichten erwartet werden in Einstellungen der Befragten in die Kategorien, in denen sie denken, und in die Art und Weise, wie sie von sich aus das Problem strukturieren.

Die Nachteile des Tiefeninterviews liegen darin, daß die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht gewährleistet ist. Die Anlage eines Intensivinterviews garantiert nicht, daß aus verschiedenen Interviews vergleichbare Antworten zu Einzelthemen vorliegen. Intensivinterviews eignen sich daher weniger zur Hypothesenprüfung als zur Hypothesenfindung.

Die Nachteile der nicht-standardisierten, mündlichen Tiefeninterviews werden aber aufgefangen durch die Vorteile der standardisierten schriftlichen Befragung und umgekehrt.

## 3. Teilnehmende Beobachtung:

Die Teilnehmende Beobachtung hat einen großen Vorteil, der die Nachteile von schriftlichen und mündlichen Interviews aufwiegt: Es kann eine große Diskrepanz bestehen zwischen dem, was die Befragten sagen,

und dem, was sie effektiv tun – gerade auch, wenn es um Fragen geht, denen sie normalerweise keine Beachtung schenken, über die sie daher nichts "wissen", sondern die sie aufgrund aktueller Rekonstruktion und Überlegung beantworten. Einer solchen Diskrepanz von Real- und Verbalverhalten kann man durch eigene Teilnahme und Beobachtung am Arbeitsgeschehen auf die Spur kommen.

Je nach Involvierung bzw. Distanz kann man verschiedene Beobachterrollen unterscheiden, von denen ich drei gewählt habe:

1. Die Beobachterrolle, bei der man als Beobachter aktiv an den Alltagsaktivitäten der zu beobachtenden Gruppe teilnimmt, ohne die eigentlichen Forschungsziele offenzulegen. Dieses Verfahren habe ich für die Arbeit in der Abteilung angewandt.
2. Die Beobachterrolle, bei der man als Beobachter zwar die Mitgliedschaft in der Gruppe übernimmt, aber seine Eigenschaft als Forscher offen darlegt. Die Vorgesetzten haben jeweils gewußt, warum ich mitarbeitete.
3. In den Abteilungen, wo ich Gespräche führte, war ich gleichzeitig vollständige Beobachterin, indem ich mich über die Art der Arbeit an den überblickbaren Arbeitsplätzen ins Bild zu setzen suchte, ohne aber selber mitzuarbeiten.

Der Stellenwert der teilnehmenden Beobachtung ist darin zu sehen, daß ich dadurch erstens Einblick in die alltäglichen Arbeitsabläufe bekommen habe, auch in diejenigen, die den Mitarbeitern nicht bewußt sind oder die sie für nicht erwähnenswert halten, wenn sie gefragt werden. Zweitens habe ich mir damit den Hintergrund geschaffen für das Verstehen und die Interpretation des erhobenen Materials.

Nebst Interviews und Beobachtung haben mir zahlreiche Gespräche in Abteilungen, die mir interessant schienen, generelle Aufschlüsse über Arbeits- und Kommunikationsprozesse gegeben.

Ausgewertet wurden die Beobachtungen sowie schriftliche und mündliche Interviews und Gespräche einerseits grob zahlenmäßig und in bezug auf den Inhalt der Antworten, andererseits aber auch in bezug auf die Bahnen, in denen die Mitarbeiter denken, in bezug auf die Assoziationstypen, mit denen sie auf die Fragen reagieren. Letzteres aus der Überlegung heraus, daß Menschen in bezug auf Dinge auf der Grundlage derjenigen Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie selbst haben, und nicht auf der Grundlage derjenigen Bedeutung, die sie für einen außenstehenden Betrachter haben.

Hingegen möchte ich die Ergebnisse weder statistisch auswerten noch aufschlüsseln nach Variablen wie "Art des Arbeitsplatzes" und "Ort in der Hierarchie". Ohnehin ist die Materialbasis nicht genügend standardisiert, um sinnvolle und verlässliche allgemeine Aussagen auch nach einer Binnendifferenzierung der Befragten noch zu ermöglichen. Vor allem aber möchte ich das Material aus folgendem Grund zunächst beisammen in einem Pool lassen: Solange die ganz allgemeine Frage offen steht, ob, was und wie im Berufsleben überhaupt geschrieben wird, sollen Antworten zunächst ebenfalls allgemein gegeben werden. Diese methodische Haltung wird gestützt dadurch, daß die Ergebnisse der Erhebung viele Gemeinsamkeiten zeigen, die eine Binnendifferenzierung vorerst überflüssig machen.

Außerhalb der V-ZUG-AG habe ich weitere Interviews gemacht, und zwar mit mehreren Personen in vergleichbaren beruflichen Tätigkeiten, die alle nach einem Unfall oder nach einer Krankheit als Apathiker eingestuft wurden.: d.h. sie litten unter Störungen des Sprachbesitzes, die durch Hirngefäßkrankungen wie Hirnblutungen zustandekommen oder durch Schädel-Hirn-Traumen, die auf äußere Einwirkungen zurückzuführen sind, wie z.B. Autounfälle. Diese Befragungen habe ich u.a. gemacht, um die Auswirkungen von Sprech- und insbesondere Schreibstörungen auf den beruflichen Alltag zu erfassen.

### **3. Wie wird die Nützlichkeit und Notwendigkeit des Schreibens eingeschätzt?**

Wenn man die Klagen hört darüber, daß die Bedeutung der Schriftlichkeit zurückgehe, könnte man sich denken, daß heutzutage nur noch in einigen wenigen Spezialisten-Berufen wirklich geschrieben werden muß, daß aber von einer Mehrheit der Erwachsenen so selten geschrieben wird, daß das Schreiben quantitativ vernachlässigt werden kann und qualitativ für die Berufstätigen selber so wenig ins Gewicht fällt, daß sie den Eindruck haben, Schreiben sei für ihre Berufspraxis unwesentlich.

Um herauszufinden, ob das zutrifft oder nicht, habe ich die Leute deshalb gefragt, ob sie selber im Laufe eines Arbeitstages schreiben und wie sie den Stellenwert des Schreibens im Betrieb allgemein veranschlagten.

Wider Erwarten sagen fast alle Befragten, daß Schreiben durchaus zu ihrem beruflichen Alltag gehöre. Etwa die Hälfte schreibt sogar "mehrmals" bis "x-mal täglich".

Auf die Frage, ob alle Mitarbeiter des Betriebs in die Lage kämen, daß sie schreiben müßten, meint etwa die Hälfte, es gebe im Betrieb niemanden, der darum herumkäme.

Auch das ist nicht unbedingt zu erwarten, und es stellt sich die Frage, wie man das interpretieren soll.

Nun kann man das schlecht interpretieren, bevor man weiß, was tatsächlich geschrieben wird und was für Gründe angegeben werden dafür, daß man schreibt und nicht spricht. Bekanntlich liegt aber bei Befragungen dieser Art immer der methodische Verdacht nahe, daß die Befragten nicht über das Auskunft geben, was der Fall ist, sondern davon reden, wovon sie glauben, daß es sozial gewünscht und richtig ist. Man könnte vermuten, daß das auch hier der Fall wäre, wenn die Auskünfte zu den Schreibverhältnissen im ganzen Betrieb von Arbeitern und Angestellten mit subalternen Funktionen stammen würden. Doch es sind hier zu einem guten Teil die Vorgesetzten der oberen Kaderstufen, die angeben, in ihrer Abteilung gebe es niemanden, der nicht schreiben müsse. Das ist zunächst einmal auf jeden Fall aufschlußreich für das Bild, das die Vorgesetzten von den erwünschten Qualifikationen ihrer Untergebenen haben, und zwar auch dann, wenn es nicht stimmen sollte.

Daß die Frage nach dem Stellenwert des Schreibens nicht vorschnell beantwortet wird, sondern daß man sich das überlegt, zeigen die Tiefeninterviews: da sagt jemand zum Beispiel:

Sie sagen "im Betrieb", weil sonst, es gibt gewöhnliche Sterbliche, die absolut ohne das auskommen, die praktisch nicht einmal einen Brief schreiben, ne, aber so im großen ganzen braucht man s natürlich.

Das wurde selbstverständlich auf Schweizerdeutsch gesagt; die Beispiele sind auf Hochdeutsch übersetzt.

Die Antworten deuten jedenfalls auf eine selbstverständliche subjektive Präsenz der Schriftlichkeit im Betrieb. Die Mitarbeiter reagieren denn auch entgeistert, wenn man sie fragt, ob sie sich vorstellen könnten, daß man im beruflichen Alltag auch ohne Schreiben durchkommen würde. Auf die entsprechende Frage meint jemand, den ich hier stellvertretend zitieren möchte:

Mindestens in der Schweiz, muß ja, müßte ja jemand also schon schreiben können, weil er muß, der bekommt teilweise Verträge oder so etwas ähnliches, und er muß dann sich da schriftlich Stellung nehmen können (...) eben, ich glaub schon, daß man, daß man schreiben können, sollte können.

Der Mann, der eine Berufslehre gemacht hat, aber keine leitende oder organisierende Funktion hat, erzählt in der Folge immer neue kleine

Geschichten, anhand derer er sich überlegt, ob man schreiben können muß. Er beschließt die Geschichten regelmäßig mit einer Variante zu:

aber eben, ich glaub, schreiben müßt man halt schon, jeder können ...

Schließlich erzählt er die Geschichte von seiner Aushebung, an der jeder hätte einen Aufsatz und einen Lebenslauf schreiben müssen. Einer habe lange Zeit nichts geschrieben und sei schließlich von einem der Ärzte hinausgerufen worden:

(...) der eine Arzt ist dann zurückgekommen – und dann hat der angefangen zu fluchen und hat gesagt: "Hört mal zu, meine Herren, da, dieser Mann, der da gesessen hat, der kann weder seinen Namen schreiben, noch sonst irgend einen Buchstaben!" Und w i r haben das also, auf jeden Fall i c h bin, ich bin e erschrocken, oder ich weiß auch nicht, auf jeden Fall, ich habe das unheimlich empfunden, weil – als S c h w e i z e r, das das, ee

und dann fehlen ihm die Worte.

Hinter dieser Aussage steht teilweise die selbstverständliche Sicherheit, daß jeder in der Schule lesen und schreiben gelernt hat. Man kann sich nicht vorstellen, daß man über diese elementare Fähigkeit nicht verfügen könnte. Für die Befragten verblaßt der quantitative Aspekt der Frage, ob und wieviel man tatsächlich schreibt, zunächst hinter der qualitativen Bedeutung, die das Schreiben hat: Wer nicht schreibt, kann vielleicht nicht schreiben, und wer nicht schreiben könnte, wäre nicht ernstzunehmen.

Das demonstriert exemplarisch der folgende Gesprächsausschnitt eines Berufsarbeiters, der immer noch an den Folgen eines vollständigen Sprachausfalls leidet: er hat seit seinem Unfall von vor zwei Jahren wieder sprechen gelernt, kann aber noch nicht gut schreiben:

Die machen jetzt gerade wieder ein Theater beim Militär, ich ich habe jetzt grad ein Ding bekommen, daß ich offiziell dienstuntauglich bin, und jetzt wollen die aber von mir, e, einen schriftlichen Bericht (...), aber ää, die wollen jetzt plötzlich wissen von mir, daß ich ä, ich soll schriftlich, soll ich ihnen also, die Meinung (...) eben, ich müßte das schriftlich, müßte ich ihnen das geben. Das kann, unter Umständen bedeutet das einfach, ä, wenn ich s schriftlich bringen kann, dann meinen die, ich sei noch nicht blöd, ich könne offenbar noch schreiben.

Der Mann will ja wegen seiner Hirnverletzung für dienstuntauglich erklärt werden, befürchtet aber, wenn er imstande sei zu schreiben, würde er damit beweisen, daß er völlig wiederhergestellt sei. Daß er wieder sprechen kann, hat demgegenüber in seinen Augen keine vergleichbare Beweisfunktion.

Die Gruppe der Apatiker habe ich zur Kontrolle beigezogen, um herauszufinden, ob das Fehlen des Schreibens den Wiedereinstieg in den Beruf verzögert oder verhindert. In den untersuchten Fällen ist das der Fall: Einer, der beim früheren Arbeitgeber sozusagen wieder arbeiten darf, beschreibt seine Behinderung in der beruflichen Tätigkeit so:

Ja eben, ich, ich kann ja zum Beispiel, vorher hab ich ja können also so kleine Rapporte ausfüllen, also zum Beispiel, einen, einen Bericht machen über den Zustand von einer, von einer Baumaschine, Motor, Chassis und und und, da gibt s eben verschiedene Sachen gibt s, wo ich dann hab müssen einen Bericht geben gegenüber dem Chef; die haben dann entschieden, soll man das machen oder soll man das nicht, oder wieviel würde das kosten, wenn man das machen würde, und jetzt kann ich ja eben, (...) auch Arbeitsrapporte schreiben sie jetzt für mich oder (...) ich kann das vorläufig einfach, kann ich das noch nicht.

Es stört also, wenn man nicht schreiben kann. Im Betrieb sind es allenfalls Portugiesen und türkische Mitarbeiter, die nicht schreiben können – und schon das nimmt man mit Erstaunen wahr.

Diejenigen Befragten, die meinen, daß nicht alle Mitarbeiter im Betrieb schreiben müssen, führen teilweise als Ausnahme die Gastarbeiter an. Einer beantwortet die entsprechende Frage im Fragebogen mit:

Betreffend schriftl. Mitteilungen brauchen es alle, wobei hier die Gastarbeiter die Ausnahme machen.

Als Kriterium für die Grenzziehung zwischen Mitarbeitern, die schreiben müssen, und solchen, die nicht schreiben müssen, wird ferner mehrmals die Berufslehre genannt:

Ja wenn, jemand, der nicht einen Beruf, den gelernten Beruf hat, der kann, Dialekt kann er, zum Beispiel dem Ersatzteilverkäufer kann er sagen: ich muß vier Kugellager haben; und aber der Verkäufer, der Ersatzteilverkäufer, der schreibt dann wieder ein, eine Art von kleinem Vertrag, also Ersatzteillieferscheine, und da schreibt, da geht s wieder mit Hochdeutsch (...)

Es wird auch etwa gesagt, in gewissen Abteilungen wird mehr geschrieben als in anderen, z.B. im Marketing und im Kundendienst. Jemand meint im Gespräch:

Ja draußen, in den Abteilungen, braucht man das ja eigentlich nicht viel, nicht wahr der Betrieb, das geht mehr oder weniger durch s Büro,

wobei er in seiner Abteilung mit dem Lohnbüro, dem Betriebsbüro und dem Werkstattbüro zu tun gehabt habe.

Oder jemand sagt:

Ja, es ist so, im e Sekretariat oder so, da brauchen sie das natürlich ununterbrochen auch, und je weiter hinunter dass Sie kommen, desto weniger.

Das ist ein Hinweis auf den Zusammenhang von Schreiben und sozialer Hierarchie im Betrieb.




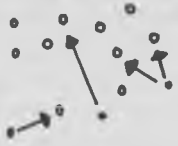
Bemerkenswert ist die Tatsache, daß die Frage nach denjenigen Mitarbeitern, die nicht schreiben, durchgehend nicht beantwortet wird und man stattdessen angibt, in welchen Gruppen das Schreiben häufiger gebraucht wird.

Daß die Schwerpunkte der schriftlichen Produktion in ganz bestimmten Abteilungen liegen – z.B. im Marketing und im Kundendienst und nicht in der Produktion –, daß ferner entsprechend den hierarchischen Verhältnissen die Schreibtätigkeit nach oben zunimmt, ist zu erwarten.

Man wird sich aber schwerlich ein Bild von den Verhältnissen im Einzelnen machen können, ohne daß man in die internen Betriebsabläufe hineinschaut und konkret fragt, wer was schreibt und wann und warum.

#### 4. Was und wie schreibt der einzelne Arbeitnehmer effektiv?

Schon von der äußeren Form her kann man drei Typen von Schreibprodukten unterscheiden. Die drei Typen sind in folgendem Schema zusammengestellt:

	Innerbetrieblich	Außerbetrieblich
Typ 1: Briefe, Berichte, Weisungen etc., aufbaumäßig und grammatisch "richtige" Texte		
Typ 2: Formulare, Karten, Rapporte etc., stichwortartig, gehören zur Arbeit		
Typ 3: Notizzettel, individuelle Arbeitsbücher etc. stichwortartig individuelle Entscheidung		

#### Typ 1:

Das sind die eigentlichen Texte wie Briefe, Protokolle, Stellungnahmen, Berichte, Weisungen, was man sich landläufig unter Texten vorstellt.

Es sind Texte, an die man Anforderungen der formalen Vollständigkeit

und Richtigkeit stellt, zu denen man sich stilistische Überlegungen macht, und mit denen man sich potentiell an Öffentlichkeit richtet.

Diese Art von Texten ist in erster Linie berufsspezifisch und arbeitsplatzspezifisch. Es ist vor allem der Chef, der Verantwortliche, der solche Texte schreibt, wobei allerdings zu bedenken ist, daß es bis an die Basis der Hierarchie hinab Vorgesetzte gibt und Vorgesetzte die Möglichkeit haben, sich ihre Berichte etc. von denjenigen Untergebenen abfassen zu lassen, die mit der zu berichtenden Sache zu tun gehabt haben.

Für die Mehrheit der Befragten fällt aber der zweite Typ von Schreibprodukten stärker ins Gewicht:

#### Typ 2:

Das sind vorgedruckte Formulare und Karten aller Art, meistens werden sie von der EDV-Abteilung ausgegeben, viele werden aber auch von den einzelnen Abteilungen in eigener Regie hergestellt; ferner sind es Arbeitsbücher, die der Meister für seine Untergebenen führt, dann Meldungen und Rapporte, wenn man sie ebenfalls auf speziell vorbereiteten Blättern macht.

Meldungen sind die meistgenannten innerbetrieblichen Textsorten: es gibt beispielsweise Ausschußmeldungen, Schadenmeldungen, Bedarfsmeldungen etc. Was gegen außen ein Brief ist, ist im Innern häufig ein Rapport oder eine Meldung.

In der Portierloge z.B. hängen etwa 20 Meldungen an der Wand, beispielsweise:

Wenn am Samstag Überzeit gemacht wird in versch. Abteilungen, soll den Portier, der am Freitag Dienst hat Freitag Herr Meier orientieren betreff Kompressoren

oder

Beim Hochlager Stiege Notausgang darf die Türe nicht geschlossen werden von außen, da Sicherheitsnotausgang. Sie war wieder geschlossen.

Im Betriebsablauf gibt es viele stereotype, ritualisierte Situationen, die regelmäßig vorkommen und auch mit entsprechenden Texten bewältigt werden können. Diese Texte sind auf das Nötigste beschränkt, sie enthalten nämlich nur das, was der Empfänger tatsächlich noch nicht weiß: also keine Anrede, keine Einleitung, keine Situationsdarstellung, keinen förmlichen Schluß. Sprachlich können es syntaktisch vollständige Sätze sein; sie können aber auch stichwortartige Einschübe enthalten, wenn dem Schreiber das Formulieren nicht mehr so leicht von der Hand geht

oder überflüssig scheint. Stilistische Anstrengungen werden nicht unter-  
nommen. Allenfalls verwendet der Verfasser Elemente, die er als typisch  
für Schriftsprache oder geschriebene Sprache empfindet, wie "betreff  
den Kompressoren". Bei detaillierten Formularen geht es oft sogar nur  
um das isolierte Einsetzen von Bezeichnungen, Zeichnungsnummer,  
Technischen Daten, Stückzahlen u.ä. mehr.

Ein Beispiel für einen solchen Text, der dank Formular und der Art,  
wie er gebraucht werden wird, auf eine explizite Einleitung, auf einen  
Schluß, auf die Formulierung von Situationsumständen und Anliegen  
sowie auf eine Stilistik der Höflichkeit verzichten kann:

Auf einem handschriftlich vorbereiteten, mit dem Photokopierer verviel-  
fältigten Zettel mit dem Titel "Lieferanten-Gespräch" und den Rubriken  
"Lieferant", "Teilnehmer Lieferant", "Teilnehmer VZ" (= "Teilnehmer  
V-ZUG-AG"), "Grund der Besprechung" steht unter letzterer Rubrik:

Ablaufschlauch Adora Zeichng. 81.1546.11

Wandungsdicke entspricht nicht der Zeichnung. Poröse Stellen.

Hr. Lüthi der F. Phönix akzeptierte unsere Beanstandungen. Er wird sich  
in nächster Zeit im Werk in Hamburg aufhalten. 3 Musterschl. wird er mit-  
nehmen. Er will unsere Wünsche vorbringen und vorallem die Ausgangs-  
kontrolle will er unter die Lupe nehmen.

Ein weiteres Beispiel für eine immer wiederkehrende Situation, die  
schriftlich bewältigt wird, ist die Arbeitsvorbereitung: In der Arbeits-  
vorbereitung überlegt man sich, wie die anfallende Arbeit am rationell-  
sten gefertigt werden kann. Das Ergebnis dieser Planung wird schriftlich  
in die entsprechenden Abteilungen gegeben. Der Vorgang wird von einem  
Arbeiter folgendermaßen geschildert:

Die Arbeitsvorbereitungen, das ist ein großer Faktor, ne, find ich, heute.  
Die Vorbereitung, bevor etwas ins Werk hinein kommt, in den Betrieb, ne,  
daß das schon richtig formuliert ist, daß der Meister, wenn er s bekommt,  
schon eine Übersicht hat, das und das kann man auf der Maschine machen  
und das kommt auf die Maschine und so (...) Das bekommen die schrift-  
lich, mehr oder weniger schon, ja, ja, also vom technischen Büro in die  
Werkstatt hinunter, das ist alles schriftlich, ja, ja.

Es werden zunehmend Formulare eingesetzt im Betriebsablauf: sie ma-  
chen einen großen Teil derjenigen schriftlichen Produktion aus, die zur  
Arbeitsplatzdefinition gehört – schon dadurch, daß sie mit einer gewis-  
sen Regelmäßigkeit vorkommen – aus diesem Grund macht man ja For-  
mulare. Es gibt beispielsweise Formulare für Ferienmeldungen, Lohn-  
karten, Materialbezugskarten etc. etc.

Wie solche Formulare und Karten gebraucht werden, erzählt ein pensio-  
nierter Arbeiter so:

Also in der letzten Zeit, als ich ä im Versuch war, wenn ich etwas hab haben müssen, dann hab ich, dann hat s da auch die Karten gegeben, nicht wahr, in verschiedenen Farben, und dann hat man müssen die Artikelnummer aufschreiben, das hat man ja gewußt, wie das, die, der Artikel heißt, ne, und dann hat man den selber ausfüllen können, ne, und dann hat man aber zum Meister müssen; der Meister hat dann seine Unterschrift gegeben, und dann ist man ins Magazin gegangen und hat das bekommen, ne, dann das Datum ist drauf gekommen und die Unterschrift vom Meister, ne.

Dieser 2. Typ von Schriftlichem begleitet nicht nur den nichtsprachlichen Arbeitsprozeß, er begleitet auch den Arbeiter selber: aufschreiben muß man auch, damit man weiß, was einer gemacht hat. Das wird im folgenden Beispiel geschildert:

(...) wenn das Werkzeug ausgespannt worden ist, aus der Maschine, dann hat der Meister gesehen, ja das schneidet nicht mehr gut, dann hat er s in eine Palette hineingelegt und dann, am Ende der Woche, waren vielleicht zehn oder noch mehr Werkzeuge in dem Palette drin, und das Palette ist nahher mit dem Lifter in die Schleiferei gekommen, in eine andere Abteilung. Dort war ein Meister und hat dann die Werkzeuge kontrolliert (...) und dann hat er einfach vielleicht die Nummer aufgeschrieben in seinem Büro (...), damit der Arbeiter, der auch im Betrieb drin gewesen ist auf seiner Abteilung, der Meister hat doch wissen müssen, was der gemacht hat in seinen vierzehn Tagen, da hat man doch nicht nur sagen können: "Er hat immer nur geschliffen, er hat immer nur geschliffen." Die wollten dann schon wissen, w a s er geschliffen hat.

Dieser zweite Typ von Texten kann durchaus von Untergebenen hergestellt werden, wird aber meistens vom Vorgesetzten durchgesehen, korrigiert und verantwortet. Eine solche Situation kann folgendermaßen aussehen:

Bei der Wareneingangskontrolle kontrolliert ein Arbeiter Heizungen. Er findet ein paar, die nicht in Ordnung sind, und schreibt mit Bleistift auf das Warenbegleitpapier:

2 Stk. Keramik-Isolat. defekt  
1 Stk. fehlt Kabelschuh  
1 Stk. keine Isolation  
Rest. i.O. 23.3.82

Der Meister, der diesen Befund auf ein spezielles Beanstandungspapier schreiben muß, schreibt nun — und er schreibt mit Kugelschreiber:

2 Stk. Keramik-Isolation defekt  
1 Stk. fehlt Kabelschuh  
1 Stk. Durchschlag bei 1600 Volt (Isolationsfehler)

Er korrigiert also das Geschriebene, allerdings nicht stilistisch, sondern nach Gesichtspunkten der Sachadäquatheit: das Prüfverfahren, das der Arbeiter angewendet hat, ergibt nicht, daß die Heizung keine Isolation

hat, sondern daß sie den Anforderungen, nämlich 1600 Volt, nicht genügt.

### Typ 3:

Der 3. Typ von Schreibprodukten sind Notizzettel, auf denen man festhält, was nicht vergessen gehen darf, Nachrichten, die man jemandem auf dem Pult hinterläßt, Arbeitstagebücher, die man für sich selber führt. Generell sind es Schreibprodukte, die vom Betriebsablauf nicht obligatorisch vorgesehen sind, für die es deshalb keine Formulare gibt, die damit weitgehend der individuellen Entscheidung überlassen sind.

Ein solcher Zettel kann auf einer Kiste Achsen liegen, und es kann darauf stehen

100 Achsli fehlen. Meier

Das könnte der Herr Meier auch mündlich ausrichten. Daß so etwas aufgeschrieben wird, deutet darauf hin, daß es individuelle Regeln gibt für die Wahl von Sprechen und Schreiben, auf die ich unter 6. eingehen möchte.

Was die Häufigkeit dieses Texttyps betrifft, so gibt etwa ein Drittel der Befragten an, daß sie für sich selber Notizen machen, damit sie selber etwas Wichtiges nicht vergessen, oder für jemand anderen, der gerade nicht greifbar ist, dem man etwas sagen oder ausrichten möchte.

Äußerlich sehen diese Texte ähnlich aus wie die Formulare, Meldungen etc. des 2. Typs: sie sind ebenfalls reduziert auf das, was wirklich nötig ist, man sieht ihnen oft an, daß da in Eile etwas aufgeschrieben wurde; sie sind nicht geeignet zu repräsentieren. Es sind z.B. Telephonanrufe, die schriftlich ausgerichtet werden. Anlaß für quasi-privates Schreiben im Betrieb bieten aber auch besondere Arbeitssituationen: jemand erzählt z.B.:

Der Chef zum Beispiel, der war ein nervöser Mensch und der ist hin und her, und dann muß ich einfach schnell aufschreiben oder, denn der Brief kommt später, und dann weiß ich genau, das und das und das (muß ich machen), aber ich tu s nicht behalten nachher.

Eher individuell ist sicher auch der folgende Bericht eines pensionierten Arbeiters, der erzählt, wie er jeweils seinen schriftlichen Beitrag zur Verbesserung des Arbeitsablaufs geleistet habe:

(...) ich darf Ihnen ruhig sagen, ich habe oft im Versuch gearbeitet, ich habe oft in der Nacht, meine Frau hat mich oft angestoßen: "Was machst Du?", ich habe oft die Angewohnheit gehabt, im Bett hab ich irgend so (...) "Was machst Du jetzt schon wieder?" sagt sie – sag ich: "Jetzt ist mir grade was eingefallen, wie man das und das machen könnte." In aller Ruhe, im im im

Halbdunkel, nicht wahr?, kommt, kommt einem was vor, was man nachher am nächsten Tag probieren könnte, ausprobieren, und dann hat man, das hat man dann aufgeschrieben; ich jedenfalls habe jetzt noch zuhause zwei solche Hefte, wo jede Stunde, alles was ich gearbeitet hab in der Verzinkerei drin ist. (...) Das hab ich selber aufgeschrieben, es hat auch jeder Berufsarbeiter hat jeden Tag aufgeschrieben, was er gemacht hat.

### 3 Typen von Schreibprodukten:

Sogenannte "richtige" Texte (Typ 1) unterscheiden sich also schon auf den ersten Blick von Formularen aller Art und Notizen. Während jene von ihren sprachlichen und textlichen Merkmalen her einen offiziellen Charakter haben und häufig im außerbetrieblichen Kommunikationsprozeß gebraucht werden, steht bei diesen der Gebrauchswert im Vordergrund; sie haben ihre Funktion primär im innerbetrieblichen Arbeitsablauf.

Das Verfassen richtiger schriftlicher Texte basiert meist selber schon auf schriftlichen Angaben, die als Rohmaterial vorliegen: z.B. stellt man in der Eingangskontrolle Listen auf über den Bedarf an Waren oder über Fehler, die die gelieferte Ware hat. Das ist das Rohmaterial, das der Einkauf bekommt. Dort muß dann ein Brief geschrieben werden, der diese Daten geeignet verpackt und an den Lieferanten weitergibt.

Der Unterschied zwischen Formularen aller Art und Notizen besteht darin, daß erstere vom Betriebsablauf vorgesehen sind, während letztere der individuellen Initiative entspringen.

Was es bedeutet, daß Schreiben nicht der individuellen Entscheidung anheimgestellt ist, zeigt sich in folgendem Gesprächsausschnitt mit einer charakteristischen Selbstkorrektur des Sprechers:

(...) zum Beispiel der Polier, der, das ist an und für sich der Chef auf der Baustelle, der macht ja dann auch seinen Rapport, was er heute den ganzen Tag gemacht hat (...) muß der jeden, jeden Abend muß der seine Rapporte, muß er schreiben, er als, also als Polier kann er oder muß er das können.

Wenn er es allenfalls nicht können sollte, so muß er es doch als Polier können.

Je nachdem, ob man die Produktion von Texten der zweiten und dritten Art auch als Schreiben betrachtet oder nicht, vergrößert oder verkleinert sich der Kreis derjenigen, die im Laufe eines Tages schreiben.

Wer davon spricht, daß nur ein kleinerer Teil der Mitarbeiter schreiben muß, denkt an die Produktion richtiger Texte und allenfalls an Schreiben, das geleistet werden muß, nicht aber an Schreiben, das der individuellen Entscheidung überlassen bleibt.

So erklärt sich ein Teil des scheinbaren Widerspruchs, wenn der Personalchef schätzt, daß ca. 20% der Beschäftigten von den Arbeitsanforderungen her regelmäßig schreiben müssen (er nennt Kader 1 und 2 / Sekretärinnen / Monteure / Angestellte in Lager, Kontrolle und Verkauf), wenn demgegenüber die Mitarbeiter selber geschlossen angeben, daß sie ohne Schreiben nicht auskämen, und die Hälfte davon spricht, daß niemand im Betrieb um das Schreiben herumkommt.

Daß das Ausfüllen von Formularen im Betrieb selber nicht von allen als Schreiben angesehen wird, zeigt das folgende Gespräch:

A: Jeder Monteur schreibt natürlich seinen Rapport hochdeutsch, nicht wahr? Das sind allein schon 130, 150

B: aber er füllt auch nur aus, nicht wahr; eine Frage: Ja; eine Frage: Nein; und "Was hat diesem Apparat gefehlt?"; dann schreibt er ein Wort hinein, es ist nicht Korrespondenz in dem Sinne, ne.

(...)

C: (...) wenn jeder Kundendienstmonteur, das sind allein 150, die müssen ihre Rapporte ausfüllen, die müssen vielleicht auch Bestellungen schreiben, die müssen vielleicht sich einmal gegenüber

B: einem Höheren

C: dem e, Ab-Abteilungsdirektor oder oder ja

A: Rechenschaft

C: oder irgendwie verantworten oder einmal einen Brief schreiben. Fragt sich jetzt, wie man das aufschlüsseln muß.

Das Gespräch zeigt aber auch, daß oft doch noch das eine oder andere zu den Routinearbeiten hinzukommen kann und daß man die Möglichkeit, einen "richtigen" Text schreiben zu müssen, nie ganz ausschließen will.

Im Normalfall spielt für die Mehrzahl der damit befaßten Leute nach eigenen Angaben der Umstand eine erleichternde Rolle, "daß man immer etwa wieder dasselbe schreibt, je nach Job". Die Arbeitsteilung und Spezialisierung wirkt sich selbst dort noch aus, wo es um das Abfassen von Trauerbriefen an die Familien verstorbener Mitarbeiter geht: von der sprachlichen Produktion her gesehen, ist das für den entsprechenden Spezialisten schon lange zu einer im Schlaf beherrschten Tätigkeit geworden. Das bedeutet, daß sich nicht nur bei Politikern, die immer dieselben Reden halten müssen, sondern auch im normalen beruflichen Alltag und in bezug auf das Schreiben sprachliche Versatzstücke herausbilden, die das Schreiben wesentlich erleichtern bzw. die Leistung des Aufsetzens überflüssig machen.

Zusammenfassend kann man also bisher sagen: Die Mitarbeiter der Ver- zinkerei Zug schätzen den Stellenwert des Schreibens im Betrieb hoch ein. Es wird mehrmals gesagt: Ohne schriftliche Weisungen, Aufträge, Arbeitspapiere, Zeichnungsbeschriftungen, Formulare etc. könnte ein Betrieb nicht funktionieren. Das sind zum großen Teil genau jene inner- betrieblichen schriftlichen Nachrichten, an die man nicht in erster Linie denkt, wenn vom Schreiben die Rede ist. Und wenn davon die Rede ist, so wird die Herstellung solcher schriftlicher Texte oft nicht als Schreibtätigkeit akzeptiert. Es ist klar, daß es sich dabei um eine Tätig- keit handelt, die sich vom Schreiben von Aufsätzen und längeren Brie- fen unterscheidet. Dennoch ist es natürlich auch eine Art von Schreib- tätigkeit, die berücksichtigt werden muß, wenn es um die Frage geht, ob man am Arbeitsplatz die Fähigkeit zu schreiben braucht. Dazu kommt, daß es Schreibsituationen gibt, die nicht vom Arbeitsplatz vor- geschrieben sind, sondern individuell wahrgenommen werden. Fast jeder sagt von sich selber, daß er schreibt, und zwar auf der Grundlage ausge- bildeter Regeln für das Wann und Warum.

Andererseits muß man natürlich auch sehen, in welcher Beziehung das Schreiben zu allem anderen steht, was im Laufe eines Tages gemacht wird. Da kann man etwa hören:

Ja nicht wahr, wir arbeiten, wir haben nicht so Zeit zum Schreiben

oder

Als ich noch in der Lehre war, habe ich noch viel mehr geschrieben, weil das ist die einfachere Arbeit

oder

Wir betreiben da keine Schulüberei, man erledigt s möglichst speditiv

Ohne Zeit zu verlieren, schreibt man also, was es zu schreiben gibt. Ehrgeiz oder Stolz ist damit nicht verbunden.

Für eine Mehrheit der Befragten hat Schreiben eine Hilfsfunktion, ohne die man einerseits nicht auskommen könnte oder wollte, die man aber auch nicht weiter beachtet. Im Tagesablauf eines durchschnittlichen Arbeiters oder Angestellten ist das Schreiben zudem peripher, weil Kommunikation an vielen Arbeitsplätzen überhaupt peripher ist:

Zwei, drei Mal macht ein Meister im Tag den Arbeitsgang, und geht bei jedem vorbei. Und es ist ganz klar:

Wenn dann einer eine Arbeit hat, die im Akkord läuft, kann er sich nicht noch unterhalten (...) nicht wahr, sonst geht da, ist da Zeitverlust.

## 5. Der Zusammenhang von geschriebener Sprache und Fachsprache

Die Texte, die von den Mitarbeitern des Betriebs produziert werden, haben zum größeren Teil fachliche Inhalte und können insofern als fachsprachlich gelten. Unter Fachsprache soll dabei die Gesamtheit aller Mittel verstanden werden, die auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen ausgewählt, miteinander kombiniert und mit dem Ziel verwendet werden, fachliche Inhalte in schriftlicher und mündlicher Form zu realisieren. (Vgl. z.B. Rudolf Beier: Zur Syntax von Fachtexten. In: Fachsprachen und Gemeinsprache. Hrsg. v. W. Mentrup. Düsseldorf 1979, S. 276-301). Von daher stellt sich die Frage, ob die Schriftsprachlichkeit der produzierten Texte in erster Linie fachsprachliche Züge trage. Wenn ja, so wäre zu fragen, welches die Elemente schriftlicher Fachsprachlichkeit sind und worauf sie zurückzuführen wären.

Als auffälligstes Merkmal der Fachsprachen gilt der eigene Wortschatz. Kennzeichnend für weite Bereiche vor allem der Theoriesprache ist die feste, z.T. genormte Terminologie. Ferner fehlen den Wörtern des Fachwortschatzes im allgemeinen konnotative Bedeutungen. (Vgl. dazu das Lexikon der Germanistischen Linguistik. Hrsg. v. H.P. Althaus, H. Henne, H.E. Wiegand. Tübingen 1980<sup>2</sup>). Es versteht sich von selbst, daß fast alle schriftlichen Äußerungen fachsprachliche Wörter enthalten. Damit läßt sich die betriebliche Schriftlichkeit nicht weitergehend beschreiben. Eher stellt sich die Frage, ob die schriftlichen Texte in erster Linie von fachsprachlichen Zügen geprägt sind, in bezug auf die Syntax.

Als syntaktische Merkmale von Fachsprachen gelten etwa:

- die vergleichsweise hohe Frequenz des Substantivs (eine der Ursachen für die Häufigkeit dieser Wortart liegt in der ausgeprägten Tendenz zur Substantivierung von Verben)
- die geringe Rolle des Verbs
- die Häufigkeit des Passivs
- der fehlende konkrete Zeitbezug des Verbs
- das Vorherrschen einer unpersönlichen Darstellungsweise
- die Zuspitzung im Gebrauch einiger grammatischer Formen wie beispielsweise der verblosen, eingliedrigen nominativischen Sätze.  
(“Vorteile des Kernformverfahrens: Unabhängigkeit vom Formstoff”)

(Vgl. dazu: Rainer Arntz: Modelle und Methoden der fachsprachlichen Übersetzerausbildung. In: C. Gnutzmann, J. Turner (Hrsg.): Fachsprachen und ihre Anwendung. Tübingen 1980. S. 95-117. / Rudolf Beier:

Zur Syntax von Fachtexten / W. Admoni: Die Verwendung der grammatischen Formen in den Fachsprachen. Offenheit und Zuspitzung. Beide in: Fachsprachen und Gemeinsprache. Hrsg. v. W. Mentrup. Düsseldorf 1979.)

Einschränkend ist dazu zu sagen, daß diese Charakteristika fachsprachlicher Syntax vor allem an theoretisch-fachlich orientierten Texten gewonnen worden sind und die Analyse der übrigen bislang nur postulierten Schichten der vertikalen Fachsprachen-Gliederung vorläufig aussteht.

An den wenigen Orten, wo einzelne betriebliche Textsorten charakterisiert werden, kann eine Beschreibung – hier diejenige von Fertigungsplan und Arbeitsunterweisung – folgendermaßen aussehen:

- äußerste Reduktion der Syntax (keine Artikelformen)
- Standardisierung der Wortstellung
- konkreter Wortschatz
- sinntragende Verben (z.B. *nieten, montieren, eindrehen*)

(Vgl. dazu: Roland Pelka: Kommunikationsdifferenzierung in einem Industriebetrieb. In: Fachsprachen und Gemeinsprache. Hrsg. v. W. Mentrup. Düsseldorf 1979, S. 59-83.)

Die Beschreibung scheint mir zutreffend und würde auch für viele meiner Texte gelten.

Nun stellt sich aber die Frage, ob diese typischen Merkmale eines im Betrieb geschriebenen Textes Charakteristika der Fachsprache sind. Es wäre allenfalls möglich, den Befund so zu interpretieren.

Wenn man aber andererseits die Art und Weise in Betracht zieht, wie im Alltag geschrieben wird, wenn man sich zudem von der Vorstellung von Merkmalen geschriebener Texte löst, wie sie durch die Schule vermittelt wird, wo man geschriebene Texte als in mehreren Arbeitsschritten geplant und ausgeführt und deshalb in lexikalischer, syntaktischer und textlicher Hinsicht maximal ausgefeilt auffaßt, dann liegt eine andere Deutung nahe: die auffälligen Merkmale dieser geschriebenen Texte sind nicht zurückzuführen auf Merkmale der Fachsprache, sondern es sind typische Erscheinungen des alltäglichen gebrauchsorientierten Schreibens.

Das alltägliche gebrauchsorientierte Schreiben kann auf Höflichkeit, Explizitheit, auf persuasive Formulierungen verzichten, kann sich teilweise eben darum stichwortartig ausdrücken und sich auf die wesentlichen inhaltlichen Elemente konzentrieren und den sonst üblichen textlichen Rahmen vernachlässigen.

Die Häufigkeit von Substantiven z.B. ist in diesem Zusammenhang nicht Ausdruck eines bestimmten theoretisch-fachsprachlichen Schreibstils, sondern hat ganz andere Gründe:

Das Substantiv ist die häufigste Wortart, wenn man Texte, auch Texte gesprochener Sprache lemmatisiert. (Vgl. dazu A. Ruoff: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache. Tübingen 1981, S. 20)

Artikel, Konjunktionen und Verben werden aber sehr viel häufiger gebraucht, sie erscheinen häufiger in Texten. Das ergibt sich, wenn man jedes Vorkommen als Beleg zählt. Die Reduktion eines Textes auf Stichworte, auf das inhaltlich Wesentliche – bei gegebener Kenntnis von Situation und Funktion des Textes seitens aller am Kommunikationsprozeß Beteiligter – wirkt sich drastisch auf diejenigen sprachlichen Merkmale aus, die als Lemmata eher weniger zahlreich sind, aber häufig gebraucht werden: Artikel, Verben, Elemente, die stärker syntaktische als inhaltliche Funktionen haben, fallen weg. Elemente, die dem Aufbau eines kohärenten, in sich strukturierten Textes dienen, fallen ebenfalls weg, so daß Substantive einen größeren Stellenwert bekommen, ohne daß dies dieselben Hintergründe hat wie im Zusammenhang mit fachsprachlich-theoretischen Texten.

In diesem ganz zentralen Punkt unterscheidet sich alltägliches gebrauchorientiertes Schreiben von fachsprachlich-theoretischem Schreiben, indem es gegenüber dem Sprechen keine Erweiterungsleistung darstellt, nicht situationsunabhängiger, expliziter, durchdachter, logischer, komplexer ist, sondern eine Reduktionsleistung darstellt, die auf dem Hintergrund einer bekannten oder ritualisierten Situation möglich ist. Mit "fachsprachlichem Hang zur Komprimierung" braucht das nicht notwendigerweise zu tun zu haben.

Soweit eine Übereinstimmung von fachsprachlichen Merkmalen feststellbar ist mit dem, was an Merkmalen geschriebener Gebrauchssprache vorliegt, stellt sich demnach die begründete Frage, ob es sich dabei nicht um Merkmale des alltäglichen Schreibens handelt. Es ist denkbar, daß Schichtbücher u.ä., die man als Quelle für fachsprachliche Texte herangezogen hat, in Tat und Wahrheit Kriterien und Charakteristika des nicht-schulischen und nicht-öffentlichen Schreibens geliefert haben.

## 6. Welche Regeln gelten für die Wahl von Sprechen oder Schreiben?

Es gibt eine allgemeine Schreibregel, wonach man nur schreiben soll, wo man nicht sprechen kann. Man stößt darauf hin und wieder in allgemein-theoretischen Abhandlungen zum Schreiben, aber auch in litera-

rischen Werken wie dem Roman "Der starke Mann" von Paul Ilg, der im Jahre 1916 erschienen ist, einer Zeit also, die angeblich schreibfreudiger und schreibfreundlicher gewesen sein soll. Da wird der "starke Mann" gerügt, weil er geschrieben hat, wo er hätte sprechen sollen. Es heißt da:

"Es wäre mir sehr wertvoll zu hören, wie Sie in dieser Sache gehandelt hätten, Herr Major?" sagt der unfreiwillige Held des Tages, indem er seine Empörung offen zur Schau trug. Wenigstens sollten die Leisetreter jetzt Farbe bekennen. Der Herausgeforderte blickte dem Frager eine Weile erstaunt in die flackernden Augen, dann sagte er, jede Härte vermeidend: "Das will ich Ihnen gerne sagen. Ich hätte mich rechtzeitig p e r s ö n l i c h mit den maßgebenden Leuten ins Einvernehmen gesetzt und so zweifellos schnell eine Einigung erzielt. Warum denn nicht? Es ist eine bewährte Maxime, daß man nur schreiben soll, wo man nicht sprechen kann. Der Ausweg, den Sie gefunden haben, kann uns leicht in eine Sackgasse führen."

(Paul Ilg, Der starke Mann, Zürich 1981, S. 58)

Mit dieser Regel kann man zum Ausdruck bringen, daß Sprechen primärer ist (auch in einem ontogenetischen und phylogenetischen Sinn) und grundsätzlich vorgezogen wird. Soviel versteht sich von selbst. Für den Zustand der Zivilisations- und Kulturtechnik "Schreiben" interessant ist aber die Frage nach der konkreten Füllung dieser Regel: Unter welchen individuellen und/oder zeitspezifischen Umständen gilt der Fall als eingetreten, in dem man nicht sprechen kann, sondern schreiben muß.

Um darüber etwas zu erfahren, habe ich gefragt: Was erledigen Sie selber mündlich, was schriftlich? Und was ziehen Sie vor? Aus welchem Grund? Um auch über die Rezeptionsseite orientiert zu sein, habe ich ferner gefragt: Bekommen Sie selber Nachrichten, Informationen etc. lieber mündlich oder schriftlich? Und warum?

Generell sehen die Antworten folgendermaßen aus: Etwa 2/3 der Befragten wollen selber soviel wie möglich mündlich erledigen. Sie finden aber, daß es Situationen gibt, die man nicht mündlich bewältigen kann. Die typische Formulierung dafür lautet: "Es gibt Sachen, die k a n n man mündlich und solche, die m u ß man schriftlich machen." Etwa 1/3 der Befragten empfinden die Priorität des Sprechens nicht so stark und schreiben auch in Fällen, wo man ebenfalls sprechen könnte. Das hängt dann vermutlich eng mit der privaten Schreibfreudigkeit zusammen. Wenn jemand von sich sagen kann:

Ich schreibe gern zu Freud und Leid, ich kann das gut, finde leicht Worte. Wenn ich jemanden gut kenne, mache ich fünf bis sechs Sätze, sonst zwei bis drei. Bei Freud sowieso, da schreibe ich z.B.: "Wieder ein Erdenbürger mehr auf der Welt..."

Wenn jemand so etwas von sich sagen kann, dann wirkt sich diese Unbeschwertheit sicher auch aus auf die Bereitschaft, im Berufsleben zu schreiben.

Auf der Rezeptionsseite sieht es etwas anders aus: Etwa 2/3 der Befragten bekommen Informationen, Arbeitsanweisungen etc. lieber schriftlich als mündlich. Das Schreiben ist also allgemein dann beliebter, wenn man der Empfänger ist. Solche Antwortkonstellationen deuten darauf hin, daß man das Lesen mit in die Untersuchung einbeziehen muß. Ich habe das ansatzweise gemacht, kann die Ergebnisse in diesem Rahmen aber nicht präsentieren.

Im einzelnen geben die Befragten eine ganze Reihe von Kriterien an, die der Wahl von Sprechen bzw. Schreiben zugrundeliegen. Die Kriterien lassen sich in drei Gruppen aufteilen:

1. Gründe, die die Kommunikationssituation betreffen:

für das Sprechen spricht grundsätzlich, daß es eine Zeitersparnis darstellt und daß es schneller und einfacher geht

wenn man sich aber an mehr als 2 Personen richten will, bevorzugt man aus Gründen der Ökonomie die schriftliche Modalität

2. Gründe, die die Möglichkeiten der besonderen Produktions- und Rezeptionsbedingungen beider Modalitäten berücksichtigen:

für das Sprechen spricht hier grundsätzlich, daß man weniger spätere Rückfragen hat und selber sofort Bescheid weiß, zudem, daß man den persönlichen Kontakt hat

für das Schreiben spricht, daß der Rezipient Zeit hat, sich die Sache zu überlegen, daß er entsprechende Unterlagen hervor-suchen kann, ferner werden längerfristige Angelegenheiten oft schriftlich erledigt

3. Gründe, die die Bedeutung betreffen, die man der Wahl als solcher beimißt:

wenn man schreibt, so bedeutet das, daß es sich um eine längerbindende Anordnung oder um eine wichtige oder heikle Sache handelt.

Wenn man Empfänger von Botschaften ist, also auf der Rezeptionsseite steht, schätzt man das Mündliche:

weil es persönlich ist,  
weil man Fragen stellen kann

wenn gleichzeitig folgende Bedingungen erfüllt sind:  
wenn es nur für einen selber bestimmt ist  
wenn die Information sofort verwertet werden kann  
wenn es sich um eine gewöhnliche Sache handelt

Der schriftliche Weg wird vorgezogen:

weil es klarer ist  
weil es damit keine Mißverständnisse gibt  
weil man es dann nicht vergißt  
weil man es zu ruhiger Zeit studieren kann  
weil man es auf die Seite legen, wieder hervorholen und nachlesen kann

wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:  
wenn es wichtige und rechtliche Fragen sind  
wenn man es längere Zeit verfolgen muß  
wenn es für alle gedacht ist

In bezug auf diese Kriterien gibt es keine Widersprüche in den Antworten der Mitarbeiter. Darüber scheint breitabgestützter Konsens zu herrschen. Wenn sich dennoch zwei Befragte in ein- und derselben Situation nicht für denselben Weg entscheiden, so hat das damit zu tun, daß sie verschiedene Elemente der Situation jeweils besonders im Auge haben und sich entsprechend danach richten: ob jemand eine Angelegenheit als heikel und dementsprechend "schriftlich" einstuft, hängt mit seinen bisherigen Erfahrungen und seinem Temperament zusammen. Also ist die Anwendung der Kriterien eine teilweise persönliche Sache; in der Formulierung von Kriterien und daraus abgeleiteten Verhaltensregeln sind sich die Mitarbeiter, so verschieden ihre Ausbildungen und gegenwärtigen Funktionen auch sind, erstaunlich einig.

Die Antworten auf die Fragen, wann und warum man selber schreibt bzw. es vorzieht, Empfänger schriftlicher Nachrichten zu sein, unterscheidet sich von der Art der Kriterien her nicht generell danach, ob sie von Vorgesetzten oder von Untergebenen stammen. Hingegen kommt die Stellung im Betrieb in der Differenziertheit, Ausführlichkeit und Vollständigkeit der Antworten zum Ausdruck.

Ein Beispiel für eine Situation, in der aus solchen Schreibgründen eine Verhaltensregel abgeleitet wird, ist der Fall, in dem man eine Weisung zunächst mündlich erteilt, dann aber sieht, daß sie nicht befolgt wird. Um der Sache Nachdruck zu verleihen, macht man es beim zweitenmal schriftlich und schreibt: "Wir machen Sie erneut darauf aufmerksam, daß ...".

Konkrete Anwendung finden die Regeln, die sich aus den Kriterien für die Wahl ableiten lassen, auch in Beispielen wie den folgenden:

In unserer Firma sind ja zum Beispiel Verkäufer, die verkaufen Maschinen, Baumaschinen, die die geben sowieso nur etwas Schriftliches, weil eben die die geben so schriftliche, zwar zuerst erzählen sie den Kunden irgend etwas, das wäre gut, wenn du das brauchen könntest oder so und dann geben sie s schriftlich.

H: (...) Meldungen, ist immer etwas Wichtiges, daß man etwas Schriftliches in den Händen gehabt hat, sonst ist es unter das Eis gegangen, ne, eben, bei mir sind hauptsächlich Rapporte oder Meldungen geschrieben worden, die Anweisungen, die sind immer von oben herunter gekommen, und ich befürworte das, daß man Meldungen schriftlich macht, denn das Andere geht mehr oder weniger immer ein wenig unter s Eis, ne

Z: dann heißt es "habe nichts gewußt, habe nichts gewußt", ne

(Auf die Frage, was er mit schriftlichen Sachen gemacht habe, die er bekommen habe:)

Ja, auf die Seite gelegt, ne, daß man s wieder hat hervornehmen können, wenn es nötig war, man hat s immer wieder mal brauchen können, oder es ist wieder etwas ä irgend wie von einer Kundschaft verloren gegangen und dann hat s geheißt, ja haben die das gemacht, oder ist das nicht gemacht worden, dann hat man eine gewisse Bestätigung gehabt, nicht wahr, oder bei uns in der Verzinkerei ist immer etwas, Verschiedenes verloren gegangen, ne, entweder im Zinkbad oder ä in der Spedition, auf dem Transport etc. und das ist eben ä oftmals grade gut gewesen, daß man gewußt hat, ob man s gemacht hat oder nicht gemacht hat, hat auch Fälle gegeben, wo wir s gar nicht bekommen haben (...)

(Zur Frage, ob und wie lange man geschriebene Sachen aufbewahrt:)

M: Ja man muß natürlich beurteilen, ob man das Dokument vielleicht überhaupt noch braucht

Z: Eben, ob s ein Dokument ist, oder ob s nur einfach eine Notiz ist, die man wieder fortwerfen kann, ne, die zeitlich einfach nicht mehr aktuell ist.

Schreiben kann verschiedene Funktionen haben: mnemotechnische Funktionen, Archivierungsfunktionen, die Funktion, Wissen verfügbar zu machen, loszulösen von der einen Person, die es "weiß", komplementäre und alternative Funktionen zum Sprechen. Die Gespräche zeigen, daß diese Funktionen sämtlich genutzt werden.

## 7. Welche Rolle spielt die Schriftlichkeit von der Betriebsorganisation her gesehen?

Von den Betrieben her gesehen sind heute allgemein betriebsorganisatorische Bestrebungen sehr stark, mit denen versucht wird, die Administration, aber auch alle anderen Bereiche zu rationalisieren, und generell die Produktivität zu steigern. Eines der wichtigsten Hilfsmittel in diesem Zusammenhang ist der Einsatz des Computers, so daß edv-organisierte Arbeitsabläufe, die mit genau geregelten schriftlichen Aufgaben einhergehen, immer häufiger werden und historisch gewachsene Abläufe ablösen, die stärker von individuellen Kommunikationsvorlieben und -besonderheiten geprägt sind. Davon sind in der Verzinkerei Zug so verschiedene Arbeitsgebiete wie Materialbewirtschaftung und Kundendienst betroffen. Ziel der Bemühungen der EDV-Abteilung ist es — hier wie überall — langfristig die Papierproduktion zu verringern und die notwendigen Informationen via Bildschirm zugänglich zu machen, der bald so selbstverständlich wie ein Telefon auf jedermanns Pult stehen soll. Da andererseits aber die Informationsansprüche an die hauseigene Computerabteilung und die Kontrollbedürfnisse ständig steigen, entsteht vorderhand je länger je mehr Papier.

Mit diesen Papieren hat nicht nur Administration, sondern auch die Werkstatt zu tun: Zur Erledigung der anfallenden Arbeiten gibt es auch in den Werkstätten Pulte, und es gibt die Stellen von Werkstattschreibern.

Ein Meister in den Werkstätten meint dazu:

Wir haben einen ziemlichen Papierkrieg im Betrieb. Seit wir EDV haben. (...) Ein Papier zieht das andere nach sich. Wir haben auch schon überlegt, ob man vereinfachen könnte, aber man braucht halt dann doch, bis alle Stellen orientiert sind.

Im Gespräch mit den Verantwortlichen der EDV-Abteilung wird auch deutlich, warum immer mehr Papier entsteht. Jede Arbeitsstelle verlangt Kopien der Formulare, die sie zu Kontroll- und Beweiszwecken behalten und ablegen kann. Jeder will in möglichst jeden Verteiler von Computerausdrücken aufgenommen werden, auch wenn er die regelmäßig angelieferten Papierpacken normalerweise nicht einmal anschaut. Das Papier

bildet die gehortete Gewißheit, daß man nachschauen könnte, wenn man einmal in die Lage käme, nachschauen zu müssen. (In Klammern muß jedoch gesagt sein: wenn man dann einmal wirklich in die Lage kommt, erkundigt man sich doch lieber telefonisch: von da her ergeben sich interessante Ausblicke auf das Leseverhalten).

Die positive Einschätzung hat also a u c h mit dem nach wie vor üblichen Schreibmedium zu tun, mit dem Papier.

Papier kann man handhaben im wörtlichen Sinne des Wortes, man kann es manuell bearbeiten, ablegen, heimnehmen und auch fortwerfen. Mit dem Bildschirm ist das schwieriger, und die EDV-Verantwortlichen sprechen aus schmerzlicher Erfahrung, wenn sie sagen:

Die meisten Leute wollen noch ein Papier in der Hand haben, (...), ein Buchhalter will e, ein Blatt, ein Kontoblatt in der Hand haben, hingegen, wenn er s am Bildschirm hat, traut er dem Frieden noch nicht so recht, das sieht man ganz typisch (...) ein Buchhalter, der glaubt nicht so recht daran.

Wenn die Entwicklung so verläuft, wie sie geplant ist, dann wird die ganze obligatorische inner- und außerbetriebliche Kommunikation, die bis jetzt schriftlich auf Papier stattfindet, bis in 5, 10 Jahre schriftlich, aber via Bildschirm passieren.

Da die heutige Einschätzung des Schreibens stark mit dem Medium Papier zusammenhängt, könnten sich daraus für die Zukunft einschneidende Einschätzungsveränderungen ergeben.

So oder so kann eine allfällige Zukunft ohne Papier nicht eine Zukunft ohne die Fähigkeit zu schreiben (und zu lesen) bedeuten. Jedenfalls dann nicht, wenn dabei noch Computer bedient werden sollen. Und für individuelle Notizen, ein vorläufiges schriftliches Festhalten und zum Aufschreiben einer Telefonnummer wird man wohl nach wie vor Papier brauchen.

#### **8. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Schreibens und der Einschätzung der schriftsprachlichen Sprachform "Hochdeutsch"?**

Vom gesprochenen Hochdeutschen weiß man ja, daß sich in der deutschen Schweiz vor allem Spezialisten dessen bedienen und daß für den durchschnittlichen Sprecher Hochsprachsituationen eher unangenehm sein können. Ob das auch für die Arbeitssituation gilt, weiß man allerdings nicht.

Jedenfalls ergibt sich aus dieser deutschschweizerischen Situation die Frage, ob auch die Schreibverhältnisse deutschschweizerisch seien oder eine solche Komponente hätten. Man könnte sich ja denken, daß die Tatsache, daß man Hochdeutsch schreiben muß, das Schreiben zusätzlich unbeliebt macht oder in den Augen der Betroffenen erschwert.

Aus den Äußerungen zum Gebrauch und zur Einstellung gegenüber dem Hochdeutschen ergibt sich jedoch folgende Situation:

Das gesprochene Hochdeutsch spielt für die meisten Befragten eine größere Rolle, als man vermuten würde, wenn man berücksichtigt, wie ungerne es in gewissen öffentlichen Situationen gesprochen wird.

Wer im Betrieb überhaupt mit Leuten zu tun hat, kommt fast unweigerlich in die Lage, daß er wählen kann, hochdeutsch zu sprechen, und zwar mit jemandem, der nicht schweizerdeutscher Muttersprache ist. Schon das ist nicht selbstverständlich: im Privatleben hängt das vom Bekanntenkreis ab und ist stark individuell geprägt. Erstaunen mag aber, daß eine Mehrheit in diesen Situationen auch tatsächlich hochdeutsch spricht:

3/4 der Befragten sprechen im Betrieb auch Hochdeutsch, und zwar am häufigsten mit Betriebsangehörigen, die fremdsprachig sind, also mit den Italienern, Türken, Spaniern, Jugoslawen etc. In zweiter Linie wird mit Leuten Hochdeutsch gesprochen, die nicht dem Betrieb angehören und ebenfalls fremdsprachig sind. Das sind Lieferanten, Produkteinteressen, Kunden etc.

An dritter Stelle wird mit deutschen Gesprächspartnern, z.B. Service-Monteuren und Kunden Hochdeutsch gesprochen. Und nur in dieser letzten Konstellation stellt sich das typische Unbehaglichkeitsgefühl ein, weil man realisiert, daß man es nicht gut genug kann.

In allen anderen Fällen kommt man mit dem gesprochenen Hochdeutschen jemandem entgegen, tut man jemandem einen Gefallen, und zwar mit der Überzeugung, daß das der besseren Verständigung – wie es jeweils heißt – dient. Auf diesem Hintergrund wird das gesprochene Hochdeutsch positiv bewertet und bekommt dadurch eine ganz andere soziolinguistische Funktion, als man normalerweise damit verbindet.

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird eine hochdeutsche Sprechsituation geschildert:

Also bei mir ist das vorgekommen, als ich noch gearbeitet hab, weil wir in unserem Betrieb, in unsrer Abteilung Spenglerei haben wir eben sehr viel Ausländer gehabt. Und dann ist man ins Eisenwarenlager gekommen und ins Blechlager oder – sagen wir – ans Magazin mit einem Gutschein, hat etwas beziehen wollen, dann war dort der Chef ein Schweizer und die Handlanger, die dort waren, Ausländer, Jugoslawen oder Italiener oder ä

Türken, die aber schon ein bißchen Deutsch konnten. So ist man eben dann dazu gekommen, daß man dann mit denen Hochdeutsch geredet hat, – manchmal hat man da natürlich kleinere Fehler gemacht in der Aussprache, aber e, sie haben s immerhin verstanden.

Ein weiteres Beispiel zeigt ferner, daß man zum Hochdeutschen greift, um zu gewährleisten, daß man verstanden wird. Das gilt nicht nur für das Sprechen mit Fremdarbeitern, sondern auch für das Gespräch unter Deutschschweizern, wo zur Markierung der endgültigen Formulierung oft auch das Hochdeutsche zu Hilfe genommen wird. Es ist ebenfalls ein pensionierter Mitarbeiter, der spricht:

(...) ich hab s ein bißchen so gehabt, wenn irgend etwas wichtig war, hab ich s, hab ich s Schriftdeutsch gesagt, nicht, auch in einem Mundartgespräch. Ich habe sicher sein wollen, daß man s versteht. Ja und besonders, wenn s der vielleicht hat aufschreiben müssen, vom Gespräch fast diktiert eigentlich; so, da gilt s ernst, da gilt s ernst, das muß irgendwie exakt sein, nicht, dann kann man, dann kann man unmißverständlicher im Hochdeutschen etwas formulieren als, als in Mundart, hm, ja, i c h h a b d i e E r f a h r u n g gemacht.

Daß das Hochdeutsche klarer und unmißverständlicher sei, das ist eine Aussage, die eigentlich nicht dem Hochdeutschen gilt, sondern dem Geschriebenen. Schreiben ist insofern klarer und unmißverständlicher, als es für den Schreiber und den Empfänger nur e i n e, zudem f i x i e r t e Variante des Geäußerten gibt, auf die man immer wieder zurückkommen kann. Diese Eigenschaften der Schreibsituation werden auf die Sprachform, die man dafür braucht, übertragen. Darin liegt das Positive einer Situation, in der man eine andere Sprachform schreibt, als man spricht. Man hat eine zweite Sprachform, die beim Sprechen dazu dienen kann, Bedeutungen zu tragen, die sonst nur durch die Wahl des Schreibens ausgedrückt werden können.

Da also das gesprochene Hochdeutsch im Betrieb nicht durch eine generell ablehnende Einstellung belastet ist, stellt sich die Frage, ob man das Hochdeutsche als Schwierigkeit oder Ärgernis empfindet, wenn man schreibt.

Auf entsprechende Fragen hin reagieren die meisten aber verwundert. Es wird etwa gesagt:

Glaube nicht, daß da Schwierigkeiten da sind, wir sind ja schließlich, sind alle in die Schule gegangen und haben Schriftdeutsch haben wir ja gelernt in der Schule.

Oder es wird geschrieben:

Im Schriftverkehr fällt es uns leichter, Hochdeutsch als Schweizerdeutsch zu schreiben, da wir es so gelernt haben.

Diese Antwort zeigt, daß im Hintergrund dieser Überlegung die analytische Unfähigkeit steht, den Faktor "Hochdeutsch" für sich allein zu betrachten. Ich werde darauf unter Punkt 11. zurückkommen.

Da man sich automatisch vorstellt, wenn man nicht Hochdeutsch schreiben "dürfte", "müßte" man Schweizerdeutsch schreiben, was ungewohnt, nicht normiert und daher schwieriger wäre, ist man mit dem Hochdeutschen als Schriftsprache ganz zufrieden. Daß man Hochdeutsch schreibt, gilt nicht als zusätzliche Schwierigkeit beim Schreiben.

Es gibt demnach keine Hinweise darauf, daß die Sprachform des Hochdeutschen eine Rolle spielen würde bei der Wahl von Sprechen oder Schreiben. In bezug auf diesen Punkt sind die Schreibverhältnisse in der deutschen Schweiz nicht besonders deutschschweizerisch. (Anders liegt die Sache, was die Produktionsmechanismen beim Schreiben betrifft. Vgl. dazu Punkt 10.)

Was das Verhältnis zwischen Sprachform und Modalität betrifft, so zeigt sich, daß die Sprachform der Modalität klar untergeordnet ist. Dies zeigt sich in den Antworten auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen der Sprachformen "Hochdeutsch" und "Schweizerdeutsch". Da gibt es zwei große Gruppen von Antworten, beide betreffen die Modalität:

Frage	Antwort
<p>Vorteile und Nachteile des Schweizerdeutschen und des Hochdeutschen</p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Sprachformen</span></p>	<p>1. (Schweizerdeutsch ist) unmöglich oder schwierig zu schreiben (Hochdeutsch ist) leicht zu schreiben</p> <p>2. Schweizerdeutsch gibt oft zu Mißverständnissen Anlaß Hochdeutsch ist klarer und unmißverständlicher</p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Modalitäten</span></p>

1. Der eine Typ von Antworten führt in einer Art funktionalen Bewertung von der Sprachform direkt wieder auf die Modalität zurück. Dies mit Antworten wie:

- es ist schwer, im Dialekt zu schreiben
- ich sehe eigentlich keine Nachteile des Schweizerdeutschen oder höchstens, daß es eigentlich bedauerlich ist, daß wir in unserer Muttersprache nicht schriftlich verkehren können
- Hochdeutsch schreiben geht schneller als schweizerdeutsch schreiben.

Umgekehrt kommt hingegen fast niemand von der Modalität auf die Sprachform zu sprechen.

2. Der zweite Typ von Antworten könnte von der Oberflächenstruktur her als Bewertung der Natur beider Sprachformen verstanden werden.

Da heißt es etwa:

- Hochdeutsch ist klarer und verständlicher
- mit dem Hochdeutschen ist bessere Verständigung möglich
- mit dem Hochdeutschen ist eine klare Ausdrucksweise möglich, die z.T. auch für Nichtschweizer verständlich ist.

Wie oben liegt auch hier eine Bewertung des Schreibens (als "klar" und "verständlich" vor), die gestützt wird durch die regional beschränkte Reichweite des Schweizerdeutschen, das eben nicht überall verständlich ist. Sonst ist ja in keiner objektiven Weise einzusehen, warum man sich auf Schweizerdeutsch nicht klar und verständlich sollte ausdrücken können. Es kann sich dabei auch um keine zufällige Antwort handeln, da Ähnliches immerhin von etwa der Hälfte der Befragten geäußert worden ist. Und schließlich ist man sonst immer geneigt, das Merkmal der besseren Verständlichkeit der vertrauteren Umgangssprache zuzuordnen – etwa dann, wenn es um die Verständlichkeit von Radionachrichten geht (obwohl dies durch empirische Untersuchungen nicht nachgewiesen ist).

Wenn es darum geht, den Zusammenhang von Schreiben und Hochdeutsch zu beurteilen, kommt man allerdings an die Grenzen dessen, was Befragte über ihre Situation aussagen können.

Es gibt Problemereiche, die man als außenstehender Beobachter feststellen kann, die man als Betroffener aber nicht wahrnimmt und über die man deshalb auch nichts sagen kann. Das gilt teilweise für die Normen, denen man in bezug auf das Hochdeutsche folgt, ohne daß es einem bewußt ist, dann aber auch in bezug auf die psycholinguistischen Produktionsmechanismen des Schreibens.

## 9. Die bewußten Normen für das Hochdeutsche

Etwas überspitzt ausgedrückt, kommt niemand auf die Idee, daß er bzw. sie irgendwelche Probleme mit dem Schreiben haben könnten, daß das keine selbstverständliche Fähigkeit wäre, über die man nach der Schule einfach verfügt.

Hingegen haben etwa ein Drittel bis die Hälfte der Befragten das Gefühl, daß es mit dem Hochdeutschen nicht immer so gut gehe, wie man sich das wünschen würde, wobei sich dieses Gefühl im größeren Teil der Fälle auf das gesprochene Hochdeutsch bezieht.

Es ist eine relativ kleine Gruppe, der es – auch gegenüber deutschen Gesprächspartnern – keine Mühe macht, hochdeutsch zu sprechen. Die Gründe dafür liegen meist im privaten Bereich, sei es, daß jemand deutsche Verwandte oder Bekannte hat oder sei es, daß er eine Zeitlang in Deutschland gelebt hat.

Jemand sagt:

Schreiben geht besser, das macht man immer. Reden ist eine Sache der Übung: das kann ich jetzt auch wieder besser, seit ich mit einer neuen spanischen Mitarbeiterin immer Hochdeutsch rede

Die anderen sehen das Hauptproblem beim Hochdeutsch-Sprechen einheitlich darin, daß es zu schnell gehen müsse und deshalb oft ein Sprachgemisch gebe. Man fange dann hochdeutsch an und höre schweizerdeutsch auf, z.B.:

*gib mir das Kaffee dort überen*

Es wird auch immer wieder gesagt, solches könnte beim Schreiben vermieden werden, weil man da Zeit habe, sich die Formulierung zu überlegen. In den Augen der Befragten ist also eigentlich das gesprochene Hochdeutsch nicht problematisch, weil es Hochdeutsch ist, sondern weil es gesprochen ist.

Das würde bedeuten, daß die Schwierigkeiten beim Schreiben wegfallen müßten. Tatsächlich empfinden das auch viele so.

Schreiben ist also einerseits wenig mit der Vorstellung von beschwerlicher Arbeit, andererseits auch wenig mit der Vorstellung von starken Normen verbunden. Jedenfalls nicht mit solchen, die man nur mit Mühe erfüllen könnte, und dies, obwohl die schriftliche Beantwortung der Fragebogen häufig zeigt, daß objektiv kein Anlaß zu solcher Sicherheit besteht.

Das hängt damit zusammen, daß das Gebrauchsschreiben, soweit es der eigenen Initiative entspringt, auch weitgehend den eigenen Anforderungen

unterliegt und nicht an fremde Normen stößt. Ferner gehört es bei einem großen Teil der Arbeitnehmer, die alle angeben, daß Schreibenkönnen in ihrem Berufsleben wichtig sei, nicht zum Anforderungsprofil, daß sie richtige Texte mit offizieller Funktion schreiben können müssen. Wenn der Redaktor der Hauszeitung meint, den Artikeln nach zu urteilen, die er zum Redigieren bekomme, würden 2/3 der Leute selten schreiben, so betrifft das diesen Aspekt der richtigen Texte – und beruht vermutlich noch auf einer optimistischen Schätzung. Und schließlich hat auch die Tatsache, daß man immer wieder dieselben schriftlichen Situationen bewältigt, ihre Auswirkungen: solange nicht sehr unterschiedliche und immer wieder neue Aufgaben an einen herantreten, kommt man nicht in die Lage zu merken, was man alles nicht kann.

Andererseits gibt es gelegentlich auch solche Fälle, daß beispielsweise einer, der von der Schule her um eine ganz ausgeprägte Rechtschreibschwäche weiß, einen Duden am Arbeitsplatz hat und grundsätzlich alles, was er schreiben muß, heimnimmt und mit seiner Frau anschaut, mit teilweisem, aber mäßigem Erfolg, wenn man das Resultat betrachtet. Dabei ist ihm sehr daran gelegen, daß im Betrieb niemand etwas merkt.

Grundsätzlich gilt das bisher Beschriebene auch für diejenigen Mitarbeiter, die für einen Chef schreiben – und damit auch seinen Anforderungen genügen müssen. Das Besondere dieser Schreibsituation besteht aber darin, daß da fast jeder Geschichten erzählt von Streitigkeiten, Uneinigkeiten, die meistens zugunsten des Chefs ausgehen, obwohl man keineswegs davon überzeugt ist, daß er recht hat.

Jemand erzählt, der Chef behaupte hartnäckig, man schreibe "tara", "brutto" und "netto" klein. Er aber wisse, daß man "Tara" groß schreibe, dennoch müsse er es jetzt klein schreiben.

Die konkreten Probleme, die von den Mitarbeitern im Gespräch genannt werden, sind eher partikularistisch und peripher. Auf die Frage, ob er sich beim Schreiben spezielle Sachen vornehme und andere vermeide, meint jemand:

Das größte Problem sind mir eigentlich die Kommas, lieber ein Komma zu wenig als eines zuviel. Der Duden bringt leider alle zwei Jahre wieder etwas anderes. Im Betrieb ist eine gewisse Starrheit. Man macht s, wie es der Chef will, oder man verbessert stillschweigend, nicht wahr

Jemand erzählt:

Gerade letzthin habe ich nachschauen müssen, wie man "Samstag mittag" schreibt. Der Duden sagt: "Samstag" groß und "mittag" als selbständiges Wort klein. Das hat mir nicht gepaßt. Da habe ich es anders formuliert und es umgangen.

Weiterhin wird im Gespräch um Normen etwa gesagt:

Es heißt nicht "am vier Uhr"

Man geht "nach Zürich" und nicht "auf Zürich"

Man "springt" nicht, sondern "rennt"

Oftmals ist das, was vermieden wird, nicht falsch.

Man "bekommt" nichts, sondern "erhält" es

Es heißt nicht "ich kaufe für meine Tochter einen Ball", sondern "ich kaufe einen Ball für meine Tochter"

Es heißt nicht "ich hole im Büro den Schirm", sondern "ich hole den Schirm im Büro"

Es heißt nicht "ich gehe nachher hin", sondern "ich werde nachher dahin gehen"

Auf den Grund für dieses Vermeiden von korrekten oder doch gebräuchlichen Formen möchte ich unter Punkt 10. zu sprechen kommen.

Im allgemeinen ist es schwierig, die Antworten der Angehörigen der oberen Kader inhaltlich von denjenigen der normalen Angestellten und Arbeiter zu unterscheiden. In bezug auf die Beurteilung der eigenen Beherrschung des gesprochenen und geschriebenen Hochdeutschen ist das anders. Die Angehörigen der oberen Kader sind viel selbstkritischer. Das hängt sicher u.a. damit zusammen, daß sie häufiger in Situationen kommen, in denen sie ausführlichere neue Texte aufsetzen müssen. In diesen Situationen kann es überhaupt erst auffallen, daß das nicht notwendigerweise reibungslos verlaufen muß.

## 10. Psycholinguistische Aspekte des Schreibens einer Schriftsprache

Es ist einerseits zwar richtig, daß das Hochdeutsche keinen erschwerenden Faktor darstellt in Schreibsituationen, in denen das Schreiben vorwiegend Gebrauchscharakter hat und man sich deshalb keine große Mühe damit macht.

Andererseits werden aber die Auswirkungen des Hochdeutschen dann deutlich, wenn es um Schreiben geht, das eine offizielle Funktion hat oder an Personen gerichtet ist, die man nicht kennt: dann fängt man meistens an, sich zu überlegen, wie man schreiben soll.

Sobald man anfängt zu planen, zu überlegen, zu prüfen, wie das tönt, was man schreibt, treten zwei ganz allgemeine Strategien in den Vordergrund:

1. Man vermeidet alles, von dem man nicht ganz sicher ist, daß es sprachlich richtig ist.

2. Man vermeidet alles, was auch Schweizerdeutsch ist, weil man davon ausgeht, daß es dann unmöglich auch Hochdeutsch sein kann.

Diese zwei Strategien lassen sich ablesen vor allem aus der Beobachtung des Schreibverhaltens und der Angabe der Normen, die man für das Hochdeutsche befolgt.

Es stellt sich die Frage, was noch übrig bleibt, wenn man soviel vermeidet: im besseren Falle wenig, im schlechteren nichts: für die meisten unprofessionellen Schreiber gilt: je länger sie überlegen, wie sie schreiben sollen (nicht was), desto weniger steht zum Schluß auf dem Papier. Wenn man nicht gewohnt ist, das geschriebene Hochdeutsch für offiziellere Zwecke selber zu brauchen, kann nichts an die Stelle dessen treten, was vermieden wird.

Resultat eines solchen Schreibprozesses ist Verunsicherung, auch in bezug auf das, was man schließlich doch stehenläßt.

Ich möchte das demonstrieren an der Transkription dessen, was jemand sagt, bevor, während und nachdem er geschrieben hat. Es geht dabei um die schriftliche Beantwortung der Frage: Wenn man die Fachsprache Ihres Arbeitsgebietes auf Schweizerdeutsch beherrscht, beherrscht man sie dann gleichzeitig auch auf Hochdeutsch? Würden Sie die Antwort bitte begründen?

Der Befragte sagt zunächst:

*Jo, haba, zwangsläufig ebe mit de, mit: man lernt Hochdeutsch esoo oder esoo in der Gewerbeschule oder so irgend öppis.*

*Ja, haba, zwangsläufig eben mit der, mit man lernt Hochdeutsch so oder so in der Gewerbeschule oder so irgend etwas.*

Dann schreibt und redet der Mann gleichzeitig:

Man lernt, man lernt das Hochdeutsch in der Gewerbeschule, *wie schriibt mer denn das wider*, Gewerbeschule, man lernt das Hochdeutsche in der Gewerbeschule, *dasch glaub nid eso Tüütsch oder wüured Si jetz das als Tüütsch bezeichne*: Man lernt das Hochdeutsche in der Gewerbeschule?, *aber das tönt e chli koomisch find iich (...)* Uf Tüütsch, also uf Schwi, *uf Schwiizertüütsch hätt ich jetz villicht gsäit: jo, i der Gwärbschuel hät me, zwangsläufig häm mir Hochtüütsch gredt, meischtens.*

Man lernt, man lernt das Hochdeutsch in der Gewerbeschule, *wie schreibt man denn das schon wieder*, Gewerbeschule, man lernt das Hochdeutsche in der Gewerbeschule, *das ist, glaub ich, nicht so Deutsch oder würden Sie jetzt das als Deutsch bezeichnen*: Man lernt das Hochdeutsche in der Gewerbeschule?, *aber das tönt ein bißchen komisch, find ich (...)* Auf Deutsch also auf Schwei, *auf Schweizerdeutsch hätte ich jetzt vielleicht gesagt: (Ja, in der Gewerbeschule hat man, zwangsläufig, haben wir Hochdeutsch geredet, meistens.)*

(Ich habe hier die Schweizerdeutsche Originalfassung beibehalten, weil nur so der Zusammenhang von Umgangssprache und Schriftsprache, von Sprechen und Schreiben deutlich wird. Die gesprochenen schweizerdeutschen Passagen sind zur Verdeutlichung kursiv gesetzt. Die hochdeutsche Übersetzung in der rechten Spalte soll dem besseren Verständnis dienen. Das gilt auch für das nächste Beispiel.)

Ähnlich gelagert ist auch das folgende Beispiel: Es ist die Antwort auf die umgekehrte Frage: Wenn man die Fachsprache Ihres Arbeitsgebiets auf Hochdeutsch beherrscht, beherrscht man sie dann gleichzeitig auch auf Schweizerdeutsch? Würden Sie die Antwort bitte begründen:

Der Befragte kreuzt "Ja" an und sagt:

Hm, wie söll me das wider am beschte säge; ja das isch jetz richtig schwirig, wie me jetz das söll, wie n ich jetz das söll erklääre, s Hoochdüütsche plus das, wo me i de Gwerbschuel gleert hät, cha me i de Fabrik oder i der Buude oder wie dem säit, cha me das, cha me denn das scho benutze. Jo de schriibe mer emal

Hm, wie soll man das wieder am besten sagen; ja das ist jetzt richtig schwierig, wie man jetzt das soll, wie ich jetzt das soll erklären, das Hochdeutsche plus das, was man in der Gewerbeschule gelernt hat, kann man in der Fabrik oder in der Bude oder wie man dem sagt, kann man das, kann man dann das schon benutzen. Ja dann schreiben wir einmal:

Redet und schreibt:

das gelernte Hochdeutsch, das gelernte Hochdeutsch, das gelernte Hochdeutsch, das gelernte Hochdeutsch in der Gewerbeschule kann man, kann man, kann man auch zu Hause benutzen

kommentiert das Geschriebene:

s isch villicht au chli blöd, näi ich find, das gaat scho

das ist vielleicht auch ein bißchen blöd, nein ich finde, das geht schon.

Schreiben gilt gemeinhin von der Produktionstätigkeit her als schwieriger als Sprechen.

Begründet wird das im allgemeinen folgendermaßen:

Im Normalfall teilen Schreiber und Leser nicht dieselbe Situation. Weil der Empfänger demnach weder die Umstände der Produktion noch die Verfassung des Schreibers automatisch mitbekommt, muß das Schreiben expliziter sein als das Sprechen.

Weil man zudem mehr Zeit hat für das Schreiben als für das Sprechen, ist die Produktionstätigkeit bewußter und göltiger, das Schreiben muß deshalb auch korrekter sein.

Schreiben wird aus diesen Gründen gesamthaft als abstrakte Tätigkeit angesehen.

Wie steht es diesbezüglich mit dem Schreiben in einem Betrieb?

Da gibt es zwar diese Situationen, in denen Schreiben als etwas Schwieriges und zu Schwieriges erscheint, Situationen, in denen jemand am größeren Aufwand der schriftlichen Sprachproduktion scheitert:

Es gibt Meister, die einen größeren Rapport schreiben sollten und das immer wieder hinausschieben mit dem Hinweis, sie würden es dann machen, wenn sie Zeit hätten.

Es gibt auch Fälle, in denen ein Arbeiter jemanden aus der Personalabteilung bittet, ihm einen Text für die Steuerbehörden zu schreiben.

Sogar die eigene Kündigung kann man sich vom Personalchef schreiben lassen, wenn man selber nicht recht weiß, wie man das macht.

Solche Ereignisse sind spektakulär und bleiben einem im Gedächtnis. Sie sind aber nicht repräsentativ. D i e s e Ereignisse sind es offenbar nicht, die die Vorstellung vom und die Realität des Schreibens prägen. Dafür sind sie auch zu selten: Der Arbeiter, der seine Kündigung nicht schreiben konnte, hat sein Leben lang am selben Ort gearbeitet, und er hat dieses Problem gleichzeitig zum ersten und zum letzten Mal. Dennoch sagt er nicht, daß er nie schreibt, daß das Schreiben für seine Berufspraxis unerheblich sei.

Es liegt deshalb nicht eigentlich in der Natur des Schreibens, daß es schwierig und abstrakt sei, es liegt an dem, was man sich unter Schreiben oft ausschließlich vorstellt, nämlich dem Aufsetzen und Abfassen eines größeren Textes, das mit vielen unzähligen mühsamen Planungsschritten verbunden ist, ehe das Resultat für gut befunden wird und realisiert werden kann.

Wenn man in Stichworten eine Meldung macht, eine Bezugskarte ausfüllt, eine schriftliche Nachricht hinterläßt, dann ist das wie beim Sprechen in vertrauten Situationen: Umstände und Thema müssen nicht speziell eingeführt werden; was allen bekannt ist, muß nicht explizit gesagt werden. Weil dieses Schreiben zudem für keine Öffentlichkeit bestimmt ist, fallen viele formale Erfordernisse weg, wie z.B. die grammatische Vollständigkeit der Sätze, Einleitungs- und Abschlußformulierungen. Dieses Schreiben ist deshalb weder schwierig noch abstrakt.

Soviel kann man wohl schließen daraus, daß die Vorstellung vom Schreiben und die Schreibpraxis lebendig sind, daß beides überwiegend nicht mit Assoziationen wie "mühevoll" oder "schwierig" verknüpft wird, daß "das Schreiben" auch nicht mit Normen belastet ist, die man ängstlich zu erfüllen trachtet. Schreiben ist eine Fähigkeit zum Gebrauch, deren Produkte weder für die Öffentlichkeit noch für die Ewigkeit gedacht sein müssen.

Man schließt von der Schwierigkeit, eine Rede zu halten, nicht auf das Alltagssprechen. Ebenso wenig muß man von der Schwierigkeit, einen Aufsatz zu schreiben, auf das Alltagsschreiben schließen.

## 11. Diskussion von Interpretationsproblemen

Die Methode der Befragung — mittels Fragebogen und im Gespräch — eignet sich dazu herauszufinden, was die Leute denken, allerdings nur in bezug auf Themen, worüber sie sich etwas denken, und das heißt im Normalfall, worüber sie auch schon nachgedacht haben.

Wenn man nach Kategorien fragt, in denen die Befragten normalerweise nicht denken, bekommt man zwar eine Antwort, die aber sehr weit von den tatsächlichen Gegebenheiten entfernt sein kann:

Ein Beispiel für eine solche Kategorie ist diejenige der Fachsprache. Die meisten Befragten sind der Auffassung, sie bräuchten keine Fachsprache. Ein paar wenige schätzen, es komme hie und da ein Fachwort vor. Und dies, obwohl es für jemand Außenstehenden mehr als offensichtlich ist, daß sehr viel Fachsprachliches gebraucht wird.

Zudem kann folgendes passieren: Wenn man in differenzierteren Kategorien fragt als denen, in denen die Befragten normalerweise denken, wenn man beispielsweise systematisch nach gesprochenem und geschriebenem Hochdeutsch, nach Modalitäten und Sprachformen unterscheiden möchte, haben die Befragten hin und wieder den Eindruck, es werde da immer nach demselben gefragt. Das wirkt sich natürlich auch auf die Antworten aus.

Die Frage, ob man das Hochdeutsche als Schwierigkeit oder Ärgernis empfinde, wenn man schreibe, hat ein grundsätzliches Problem gezeigt: die Antworten sind nicht in dem Maße analytisch und kontrolliert, wie es die Fragen erfordern würden, die nach fachlichen Gesichtspunkten in einer bestimmten Differenziertheit (nicht in komplizierter Formulierung) gestellt werden. Die oben angeführte Frage wurde denn oft auch nicht so verstanden, als ob dabei versucht würde, die am Schreibprozeß beteiligten Faktoren auseinander zu nehmen und isoliert zu betrachten, sondern als ob in der Frage impliziert wäre, daß es einfacher sein müßte, schweizerdeutsch zu schreiben.

Hochdeutsch ohne Schreiben, das kommt vor, aber Schreiben ohne Hochdeutsch hat faktisch so wenig Gewicht und kommt vergleichsweise so selten vor, gerade im beruflichen Bereich, daß das Schreiben analytisch nicht gut vom Hochdeutschen abgetrennt werden kann.

D.h. eigentlich beantwortet wurde nicht die Frage nach der Rolle des Hochdeutschen im Schreibprozeß, sondern die Frage danach, ob Schweizerdeutsch eine schreibbare Alternative wäre.

Ich bin in der Verteilung der Sprachformen immer vom Status-Quo ausgegangen und habe ihn nicht in Frage gestellt. Dennoch wurde oft so beantwortet, wie wenn ich gefragt hätte, ob es nicht wünschenswert wäre, Schweizerdeutsch zu schreiben oder auch unter Deutschschweizern Hochdeutsch zu sprechen.

Ein weiteres Problem ergibt sich dann, wenn eine Antwort scheinbar eindeutig gegeben wird, aber völlig verschiedene Aspekte enthält:

Auf die Frage, ob die Schweizer mit den Gastarbeitern immer Hochdeutsch reden würden, antwortet jemand:

Eben, das sind so Sachen gewesen, nicht wahr, da sind, da sind sie zu einem gekommen, der hat nicht Hochdeutsch reden können, ne, mit denen, und dann sind sie eben von einem zum andern, sind manchmal zu mir nach hinten gekommen, haben gesagt, du, jetzt hab ich den gefragt, er kann mir keine Auskunft geben. Wenn einer eine Arbeit hat, die im Akkord läuft, kann er sich nicht auch noch unterhalten, mit so einem, nicht wahr, sonst geht da, ist da Zeitverlust.

Zunächst sieht es in der Fragebeantwortung so aus, als ob nicht alle Mitarbeiter sich auf Hochdeutsch unterhalten können, gegen Schluß sieht es vor allem so aus, als ob sie es nicht hätten wollen.

Ähnlich liegt der Fall, wenn jemand sagt, Hochdeutsch sei klar und verständlich und man verstehe es auch jenseits der Grenze.

Da ist nicht ohne weiteres auszumachen, ob das Hochdeutsche an sich als Sprache (bzw. als geschriebene Sprache) klar und verständlich sei oder nur die größere geographische Reichweite habe.

Man muß ganz generell damit rechnen, daß das, was die Befragten sich bei einer Frage denken, sehr individuell sein kann, und sorgfältig alle Indizien sammeln, die einem darüber Aufschluß geben können. Denn es ist selten, daß das Auseinanderklaffen der Vorstellungen, die man selber beim Fragenstellen hat, und derjenigen, die der Befragte hat, direkt zum Ausdruck kommen. Ein Beispiel für einen solchen "Glücksfall" ist das folgende:

Ich hatte gefragt: Wenn jemand gut schreiben kann, kann er dann auch gut Hochdeutsch? Unter "gut schreiben können" hatte ich mir vorgestellt: ohne allzu große Mühe brauchbare oder gute Texte herstellen können in bezug auf all die Kriterien, die dafür in Frage kommen. Da fragte mich jemand, was heißt "gut"? Heißt das "schön"? Und "mit der Schreibmaschine oder von Hand"?

Fragen, die verschiedene Aspekte haben, werden selten systematisch beantwortet. Wenn man nach dem Hochdeutschen fragt, wird nicht explizit unterschieden zwischen gesprochenem und geschriebenem Hochdeutsch, obwohl man natürlich implizit an das eine oder andere denkt. Wenn es die Formulierung der Antwort erlaubt, die impliziten Elemente zu erschließen, ergibt sich die Möglichkeit, auf diese Weise etwas über häufige Assoziationen und gängige Koppelungen zu erfahren.

Es gibt also eine ganze Reihe von methodischen Fallen bei einer solchen Untersuchung, und es stellt sich die Frage, wie man sich angesichts dieser Fallen verhält. Wenn man an auch nur einigermaßen komplexen Problemen interessiert ist, kann man eine solche Untersuchung nicht statistisch auswerten: die Einpassung der Antworten in ein Raster, das eine Auszählung erlaubt, würde in sehr starkem Maß auf Kosten des Inhalts gehen. Hingegen kann man versuchen, mit solchen Situationen zu rechnen und aufmerksam auf alles zu achten, was einem eine möglichst richtige und angemessene Deutung erlaubt.

Aufgrund von Ergebnissen wie den vorliegenden könnte man sich wenige gezielte, möglichst explizit formulierte Fragen auswählen, die man sich von einem statistisch repräsentativen Korpus von Mitarbeitern beantworten ließe.

## 12. Fazit und Ausblick

Damit wäre nun auf die Ausgangsfrage zurückzukommen, die Frage nämlich, ob die Schriftlichkeit in der Gegenwart stark abnehme, ob weniger geschrieben werde als früher. Die Untersuchung zeigt, daß diese Frage zu ergänzen ist durch die Frage, ob sich die Schriftlichkeit nicht andererseits zumindest neue Gebiete erobert hat. Es hat sicherlich eine Verlagerung stattgefunden: es gibt immer mehr Formulare und Kontrollblätter; man macht mehr Aktennotizen; man macht Verträge nur noch schriftlich, überhaupt werden Abmachungen aller Art häufiger schriftlich niedergelegt. Andererseits übernehmen Diktiergerät, Text- und Datenverarbeitung einen Teil der traditionellen schriftlichen Arbeiten.

Das gepflegte Schreiben ist – gegenüber früher – zurückgegangen, Schreiben hat stärker Gebrauchsfunktionen übernommen. Äußeres Zeichen dieses Wandels: auch bei "richtigen" Texten treibt man weniger formalen Aufwand, man beginnt, auf der Rückseite eines Briefes zu antworten u. ä. m.

Die Fragen nach Abnahme oder Zunahme der Schriftlichkeit lassen sich wohl aber sinnvoll nicht einfach quantitativ angehen, sondern nur

so, daß man in einem ersten Schritt Aufschluß sucht darüber, in welchen Bereichen – wie Familie, Freizeit und Beruf – das Schreiben welche Rolle spielt, und zwar von der subjektiven Einschätzung wie von den objektiven Gegebenheiten her gesehen. Ein Beitrag in diese Richtung soll die vorliegende Untersuchung sein.

Für die Schule ist aufschlußreich, daß Schreiben unheimlich stark in der subjektiven Einschätzung verankert ist, dadurch, daß es als etwas vom Ersten und Wichtigsten in der Schule gelehrt und gelernt wird. Von einem objektiven Standpunkt aus gesehen, dürfte man (in der deutschen Schweiz) die verheerenden Vermeidungsstrategien nicht aufkommen lassen, die als Hochdeutsch nur gelten lassen, was nicht auch Schweizerdeutsch ist und als "geschrieben" nur anerkennen, was nicht gesprochen wird. Zudem müßte man stärker die Bandbreite von Schreibprodukten berücksichtigen, die von informellen Schreibprodukten über stark formalisierte bis zu explizit-formalen Texten reicht.

Wer sich von Berufs wegen mit Geschriebenem befaßt, mag beim Stichwort "Schreiben" bisher andere Assoziationen gehabt haben, Assoziationen, wie man sie in der schönen Literatur finden kann:

In Paul Nizons "Das Jahr der Liebe" (Frankfurt a.M. 1981) beispielsweise erscheint das Schreiben in syntagmatischen Zusammenhängen wie "das Leben schreiben" (S. 29), "im Wettlauf mit der Zeit schreiben" (S. 40), "die halbe Nacht schreiben" (S. 40). Da gehört Schreiben nicht nur zur Arbeit, sondern macht die Arbeit aus und erscheint in denselben kontextuellen Umgebungen wie jede andere Berufstätigkeit auch: "zu arbeiten, zu schreiben haben" (S. 44), "arbeiten, schreiben müssen" (S. 45), "vom Schreiben leben" (S. 53), "Arbeit bedeutet Schreiben" (S. 90).

Da hat Schreiben ganz andere Funktionen, als man sie beim alltäglichen Gebrauchsschreiben finden kann:

"Warm Schreiben nenne ich dieses Notieren, mein tägliches Geschäft, ich hätte auch sagen können: warmlaufen. Warmlaufen, um nicht einzurosten, um mich in Gang zu halten. Oder geschieht es einzig, um diese grausliche Freiheit oder Leere zu unterlaufen? (...) Ich warte. Warte, daß sich etwas regt. Wie der Habicht, der über einer grauen Landschaft kreist und, wenn sich etwas regt, niederstößt und das Ding, das sich regt, mit seinen Fängen zu packen sucht. Es muß schnell gehen, so schnell, wie ich nur denken kann, im Sturzflug gewissermaßen, anders würde ich erst gar nicht mit Schreiben beginnen." (S. 20)

“Etwas schreiben oder an Land ziehen, das heißt, zu Papier bringen, sonst wirst Du krank in dieser Freiheit, unumschränkten, hätte nie geglaubt, daß Freiheit eine Form von Gefangenschaft sein könnte.” (S. 30)

“Und ich stürzte mich über die Maschine, ingrimmig fluchend, ist das das Leben? ich will mich hinaus schreiben, noch dieses Buch ...” (S. 48)

Da hat Schreiben existentielle Bedeutung, therapeutischen Stellenwert. Es ist zudem auch eine innere Fähigkeit, die mit dem normalen kognitiven Planen, bevor man etwas schreibt, nicht mehr viel gemeinsam hat:

“Und einmal liefen in diesem Zustand erstmals Sätze vor meinem Auge hin, oder ich sah mich liegen und hörte etwas in mir reden, atemlos, aber nicht wirt, sondern Satz auf Satz, seitenlang lief das aus mir heraus oder vor mir her, ich konnte es hören, ja lesen, es geschah in der größten Deutlichkeit und Klarheit (...)” (S. 105)

Es sind diese Luxusfunktionen des Schreibens, die einem unter Umständen vertrauter oder doch gegenwärtiger sein können als das, was im beruflichen Alltag beispielsweise eines Industriebetriebs darunter verstanden bzw. praktiziert wird. Das muß aber nicht dazu führen, daß man die alltäglichen Erscheinungsweisen des Schreibens unterschätzt oder gar mißachtet.

## Anleitungen zu schriftlicher Kommunikation

### Betrachtungen zur Systematik von Privatbriefstellern

“Wer gute Briefe schreibt, hat mehr vom Leben” – so heißt es im Vorwort eines Briefstellers aus dem Jahre 1954<sup>1</sup>, und selbst wenn man die Bedeutung dieser Kommunikationsform realistischer einschätzt, als dies die Briefstellerautoren im eigenen Interesse tun<sup>2</sup>, so ist der Brief heute eine der wenigen, abgesehen vom Ausfüllen von Formularen vielleicht die letzte schriftliche Äußerungsform, die von weiten Teilen der Bevölkerung nach wie vor praktiziert wird. Der Brief, seine Gestaltung und sein Stellenwert werden dadurch zu einem wichtigen Indikator für die Entwicklungstendenzen der Schriftsprachlichkeit.

Für diese schriftliche Kommunikationsform gab und gibt es Anleitungen, Lehrbücher, die ihren Lesern die ‘Kunst des Briefschreibens’ in Theorie und Praxis vermitteln wollen, die Briefsteller. Solche Lehrbücher existieren nicht nur für den Bereich der geschäftlichen und behördlichen Kommunikation, sondern auch für den Privatbrief.

Mit solchen Privatbriefstellern beschäftigt sich der folgende Aufsatz.<sup>3</sup> Ich möchte kurz darstellen, wie die Briefsteller ihren Gegenstand systematisieren und lehrbar machen, wie sie diese Systematik zu verschiedenen Zeiten füllen, und welche Aussagen sie dabei über Funktion und Stellenwert des Briefes machen.

Der Begriff ‘Briefsteller’ und die Fülle stilistisch, soziologisch und psychologisch interessanter Fakten, die sich dahinter verbirgt, sind dem ‘Gebildeten’ kaum mehr geläufig, denn inzwischen sind diese Lehrbücher in die Niederungen der Trivalliteratur abgesunken.<sup>4</sup>

Ich sage “inzwischen” und unterstelle damit, daß es einmal anders war. Das gibt uns gleich den Einstieg in die kurze Entwicklungsgeschichte dieser Gattung, die ich meinen Ausführungen voranschicken möchte.

Als Lehrbücher für eine wirkungsorientierte Textsorte stehen die Briefsteller in der Tradition der Rhetorik. Wir finden sie seit dem 11. Jahrhundert, orientiert an antiken Vorbildern, als lateinischsprachige Mustersammlungen und vom 15. Jahrhundert an auch in deutscher Sprache; zu dieser Zeit allerdings noch nicht als Privatbriefsteller. Sie kanonisieren die Regeln der ‘ars dictaminis’ oder Epistolographie und sind neben Poetiken und Rhetoriken anerkannte Lehrbücher innerhalb

der rhetorischen Systematik. Nach der Disintegration des rhetorischen Regelapparates und der Entwicklung einer bürgerlichen Stilistik im Laufe des 18. Jahrhunderts bestimmte aber nicht länger ein strenger Regelkatalog die literarische Produktion. Das Genie trat auf den Plan, und Stilwerte wie Natürlichkeit, Originalität und Individualität, die sich einer systematischen Lehrbarkeit entziehen, standen von nun an im Vordergrund. Diese neuen Stilprinzipien machten ihren Einfluß zunächst besonders im Brief als der intimsten schriftlichen Äußerungsform geltend. Es war vor allem Christian Fürchtegott Gellert, der in seinen epistolographischen Schriften den Brief aus dem Korsett strenger Produktionsregeln befreite. Im Namen der Natürlichkeit und Individualität beraubte er damit gleichzeitig die Briefsteller ihrer Daseinsberechtigung.

“Nun werde ich ihnen sagen sollen, welches ich denn für die besten Regeln [zum Briefschreiben, S.E.] halte. Ich antworte, die wenigsten.”  
(Gellert 1742, S. 182)

“... wer die Betrübnis, die Freude, die Liebe, das Mitleid, das er zu erkennen geben oder erwecken will, in der That empfindet, dem wird es nicht schwer seyn, davon zu reden ...”

(Gellert 1751, S. 81)

“Wer gut schreiben will, der muß gut von einer Sache denken können.”  
(Gellert 1742, S. 184)

Im Anschluß an dieses Zitat stellt er fest: “Das Denken lehren uns alle Briefsteller nicht”, und so kommt er zu dem Schluß: “Man vergesse also die gewohnten Künste der Briefsteller, wenn man natürliche Briefe schreiben will” (Gellert 1751, S. 66).<sup>5</sup> Aber damit ist die Geschichte dieser Gattung nicht zu Ende, denn nicht jeder ist ein Genie, dem Natürlichkeit und Originalität aus der Feder fließen. Daher waren die Briefsteller im 19. Jahrhundert, wenn auch obsolet, so doch vonnöten, und erlebten wegen der zunehmenden Bedeutung des Briefverkehrs für immer weitere Kreise der Bevölkerung geradezu einen Auflagen-Boom. Sie waren nun allerdings nicht länger anerkannte Lehrbücher, sondern zu belächelten “Vorschriftenbüchern für Menschen mit geringer Sprachgewalt”<sup>6</sup> geworden.

Die Frage ist nun – und damit komme ich zur Systematik der Briefsteller –, wie es diesen Büchern nach dem Verfall eines verbindlichen rhetorischen Regelsystems gelingt, die offene und multifunktionale Kommunikationsform ‘Brief’ lehrbar zu machen und zwischen zwei Buchdeckeln erschöpfend zu behandeln.

Sie reduzieren die Komplexität der denkbaren Möglichkeiten auf drei Ebenen.

Erstens beschränken sie ihr Musterbriefangebot auf bestimmte Anlässe und Intentionen, die ihnen für diese Form schriftlicher Kommunikation besonders relevant erscheinen. Daraus ergibt sich eine Reihe von Brief-typen, wie sie in den Inhaltsverzeichnissen der Briefsteller erscheinen, etwa der Glückwunschbrief, der Beileids- oder auch der Liebesbrief. Ich möchte diese Ebene die Kasuistik der Briefsteller nennen.

Zweitens wählen sie als fiktive Schreiber und Adressaten ihrer Musterbriefe bestimmte Typen bzw. Rollenvertreter aus, die durch sprach-handlungsrelevante Merkmale charakterisiert werden. Solche Merkmale, die Einfluß auf die sprachliche und argumentative Gestaltung eines Briefes haben, sind zum Beispiel Geschlecht, Alter und sozialer Status von Sender und Empfänger sowie der Grad der Bekanntheit zwischen beiden.

Auf einer dritten Ebene weisen sie schließlich den Schnittpunkten dieses Koordinatensystems aus Anlässen und fiktiven Personen, mit dem sie ihren Musterbriefen einen situativen Rahmen geben, eine angeblich optimale sprachliche Realisierung zu. Das heißt, sie machen Aussagen über die Adäquatheit schriftlicher Äußerungen in bezug auf ein System situativer Kommunikationsbedingungen.

Wie wird nun diese Systematik zu verschiedenen Zeiten realisiert und inhaltlich gefüllt?

Schauen wir uns zunächst einmal die Universalbriefsteller an; ein Typus, der die Gattung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert repräsentiert und der seinen Namen aus dem Anspruch herleitet, für seine Leser in allen Lebenslagen das passende Briefmuster und allerlei nützliche Rat-schläge bereitzuhalten. Als Beispiel und Prototyp sei hier der Rammler-sche Briefsteller genannt, einer der erfolgreichsten Briefsteller dieser Zeit, der 1889 – seit 1871 übrigens mit dem Zusatz 'Reichs=' versehen – in die 64. Auflage geht:

Otto Friedrich Rammler's

Deutscher Reichs=Universal=Briefsteller  
oder Musterbuch zur Abfassung aller in den allgemeinen und freund-schaftlichen Lebensverhältnissen sowie im Geschäftsleben vorkommenden Briefe, Documente und Aufsätze. Ein Hand- und Hilfsbuch für Personen jeden Standes, enthaltend eine Einleitung über die Sprache; die Grammatik, nebst einer Geschichte der deutschen Sprache; die Lehre vom Briefstyl etc.

Nebst folgenden Zugaben: 1. Das deutsche Reich. 2. Deutsche Klassiker. 3. Stammbuchaufsätze. 4. Der Hausarzt. 5. Die Hausfrau als Gattin und Mutter. 6. Die Blumensprache. 7. Der Seidenbau. 8. Die Bienezucht. 9. Die Verfälschung der nothwendigsten Bedürfnisse des Lebens. 10. Der Rechenhelfer. 11. Fremdwörterbuch.

Die Universalbriefsteller versuchen, ihren Lehrgegenstand in Theorie und Praxis umfassend darzustellen. In ausführlichen Theorieteilen definieren sie zunächst ihren Gegenstand und leiten dann aus diesen Definitionen Stilprinzipien ab.

Die wichtigsten und am häufigsten genannten Prinzipien sind: Ordnung und Zusammenhang, Deutlichkeit und Kürze und die Natürlichkeit. Diese Stilprinzipien werden dann wiederum durch genaue Regeln im Sinne des personalen und materialen *Aptum* modifiziert. Als Beispiel hierzu Kieseewetter, ein Briefsteller von 1874:

“Ein Briefschreiber soll sich ferner die Person, der er schriftlich etwas vortragen will, gleichsam persönlich vergegenwärtigen. Daraus folgt dann, daß der Brief nicht allein den allgemeinen Erfordernissen der guten Schreibart, sondern auch dem jedesmaligen Verhältnisse des Schreibers zum Empfänger, und der Persönlichkeit, Denk- und Sinnesart dieses letzteren angemessen sein müsse. Durch diese Verhältnisse wird der Ton des Briefes bedingt.”<sup>7</sup>

Welche Merkmale hier zu beachten sind, wurde oben bereits angedeutet. Für die verschiedenen Konstellationen erhält der Leser dann konkrete Anweisungen. Kommt es bei Unbekannten vor allem auf eine geschickte und wirkungsvolle ‘*captatio benevolentiae*’ an, so verschafft einem bei Vorgesetzten und Höherstehenden “der Ton der Achtung und Ehrerbietung” die nötige Gewogenheit. An “Verwandte, Freunde und Geliebte” bedarf es dagegen keines so großen sprachlichen Aufwandes: “Solche Briefe enthalten ganz den reinen und unverfälschten Ausdruck der Sprache des Herzens; und obschon in allen Briefen Natürlichkeit herrschen soll, so wird und kann dies besonders in den Briefen an Verwandte, Freunde und Geliebte stattfinden ...”<sup>8</sup>

Auch für den Aufbau der Briefe wissen sie genaue Regeln anzugeben. Analog zur antiken Gerichtsrede soll jeder Brief fünf Teile, die ‘*salutatio*’, die ‘*captatio benevolentiae*’, die ‘*narratio*’, die ‘*petitio*’ und schließlich die ‘*conclusio*’, enthalten. Jedem dieser Redeteile wird eine bestimmte Aufgabe im Rahmen der persuasiven Wirkung des Briefes zugeschrieben.

Aber auch die Grundlagen und Voraussetzungen einer solchen ‘*ars bene dicendi*’, die ‘*ars recte dicendi*’, das heißt in diesem Fall Grammatik, Orthographie und Interpunktion, machen sich die Universalbriefsteller zu ihrem Anliegen. Sie übernehmen sprachpflegerische Aufgaben, die offensichtlich damals vom schulischen Deutschunterricht noch nicht hinreichend abgedeckt wurden. Viele der Autoren sind sogenannte Schulmänner, später häufig auch Mitglieder des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, zu dessen Sprachrohr sie ihre Briefsteller machen, oder sie sind bereits mit anderen Veröffentlichungen im Bereich der Sprachpflege und Lexikographie hervorgetreten.

Die Aufgabe der einleitenden Theorieteile ist es also, die "allgemeinen Erfordernisse der guten Schreibart" (s.o.) darzustellen.

Die Musterbriefe, der praktische Teil der Briefsteller, ist in Kapitel gegliedert, die nach einem festen, vielfältigen Kanon von Brieftypen organisiert sind.

Den einzelnen Kapiteln werden wieder spezifische Regeln für die erfolgreiche Durchführung des jeweiligen 'Schreibaktes' vorangestellt, denn der Stil eines Briefes muß sich nicht nur danach richten, an wen man schreibt, sondern auch worüber (s.o.). Hier wird zunächst einmal die Funktion des Brieftyps beschrieben. Dann erhält der Leser Aufschluß darüber, wann und an wen solche Briefe geschrieben werden, und schließlich erhält er Anhaltspunkte für die anlaßgerechte inhaltliche Gestaltung. Es wird der Rahmen der Topoi und Argumente abgesteckt, die im Zusammenhang dieses speziellen Brieftyps angemessen und erwartbar sind. Außerdem werden über die allgemeinen Stilprinzipien der Einleitungen hinaus Anweisungen für die sprachlich-stilistische Verpackung dieser Inhalte gegeben.

Am Beispiel der Erinnerungs- und Mahnbrieftypen sei ein solcher Kapitelvortrag illustriert. Zunächst die Definition:

"Solche Briefe sind meistens für den Schreiber eine wenig erquickliche Aufgabe, da er einesteils begangenes Unrecht tadeln, durch seine Worte etwas ausrichten und bessernd wirken, andererseits aber auch nicht verletzend wirken möchte."<sup>9</sup>

Was die personale Konstellation anbelangt, so heißt es:

"Sie finden überhaupt nur unter Personen von gleichem Stand, bei Vorgesetzten an Untergebene, Eltern an entfernte Kinder, Vormünder an Mündel etc. statt."<sup>10</sup>

Und der kommunikativen Gefährlichkeit dieses Schreibaktes Rechnung tragend, wird im stilistischen und argumentativen Bereich eine "ruhige Vorstellung vernünftiger Gründe und eine liebevolle, teilnehmende Sprache" empfohlen. Besonders die Jugend, der ja ein großer Teil solcher Ermahnungen gilt, will vorsichtig angepackt sein:

"Namentlich bei jungen Leuten richtet man durch ruhige Vorstellungen, vernünftige Gründe und eine teilnehmende Sprache oft weit mehr aus, als durch kalten, bitteren Tadel."<sup>11</sup>

In den folgenden Musterbriefen erhält der Leser dann Beispiele für die optimale Realisierung eines solchen Schreibaktes und zwar differenziert nach verschiedenen Schreiber- und Adressatentypen. Die notwendige Information auf der personalen Ebene wird ihm durch die Briefüberschriften vermittelt. Im Kapitel Erinnerungs- und Mahnbrieftypen findet er da unter anderem bei Rammler:

- Erinnerung eines Schuhmachers an einen Kavalier.

Hier bedient sich der Schreiber größtmöglicher Indirektheit und kommt nicht auf den eigentlichen Anlaß seines Schreibens zu sprechen.

- Erinnerung an einen säumigen Schuldner von gleichem Stande als der Briefschreiber.

In einem solchen Fall kann der Schreiber deutlicher werden und muß keinen so großen sprachlichen Devotionsaufwand betreiben.

- Wiederholte Erinnerung an eine Schuldforderung.

Obwohl an einen vornehmen Adressaten gerichtet, berechtigt die wiederholte Mahnung den Schreiber dazu, die sonst in diesem Falle üblichen sprachlichen Vor- und Rücksichten weitgehend außer Acht zu lassen.

Fester Bestandteil dieser Kapitel ist auch der Brief eines besorgten Vaters an den 'verlorenen Sohn', der während des Studiums den Lastern der Großstadt anheimzufallen droht, als da sind Trinken, Spielen, schlechte Gesellschaft und Romane lesen.

Die Briefsteller typisieren ihre fiktiven Schreiber und Adressaten also nicht nur nach den oben genannten sprachhandlungsrelevanten Merkmalen, sondern führen ihren Lesern paradigmatische Bösewichte und Tugendmuster vor. Dem lasterhaften Sohn entspricht dabei die jungverheiratete Tochter, die ihrer Mutter im Brief von ihrem neuen Ehealltag berichtet und damit gleichzeitig dem Leser Handlungsanweisungen im Sinne bürgerlichen Wohlverhaltens gibt.

„.. obgleich mein kleines Hauswesen mir manche freie Stunde läßt, so bin ich doch nicht verlegen, dieselbe nützlich auszufüllen. Bereits habe ich eine Stickerei angefangen, mit welcher ich meinen teuren Heinrich an seinem Geburtstag überraschen will. Ich kann Euch garnicht sagen, wie gut, wacker und fleißig er ist und dabei so anspruchslos. Nur mit Mühe konnte ich ihn bewegen, daß er wöchentlich einmal ausgeht. (...)

Nur das Spielen gefällt mir nicht, und Heinrich denkt darüber ganz wie ich.“<sup>12</sup>

Mit diesen Mitteln wird in den Universalbriefstellern ein geschlossener bürgerlicher Mikrokosmos aus Schreibanlässen und fiktiven Kommunikationspartnern präsentiert, und mit Hilfe eines Systems von Regeln für die verschiedenen Ebenen der Textproduktion gibt der Autor seine Anweisungen für den erfolversprechenden Brief in der jeweiligen Lage.

Bei der sprachlichen Realisierung wird deutlich Bezug genommen auf eine im literatursprachlichen Bereich fixierte Norm. Sie ist in den Briefstellern außerdem durch die sogenannten Klassikerbriefe und den Hinweis auf stilbildende Lektüre repräsentiert. Der Begriff 'Klassiker' ist dabei weit gefaßt. Zu den kanonisierten Autoren zählen neben Goethe und Schiller auch Bismark und Moltke.

Offensichtlich können in dieser Zeit den situativen Typisierungsmerkmalen eindeutig bestimmte Strukturen im sprachlich-argumentativen Bereich zugeordnet werden. Das Unternehmen Briefsteller scheint – auch wenn es hinter die Gellertschen Forderungen zurückfällt – nach wie vor zu funktionieren.

Der Brief selbst wird als Gattung mit festen Produktionsregeln verstanden und erscheint in den Briefstellern als eine weit verbreitete und alltägliche Form der Kommunikation, die eine Fülle von Mitteilungsbedürfnissen abdeckt. Briefe zu schreiben ist unabdingbar, gute Briefe zu schreiben ein Zeichen für die Bildung des Schreibers.

Wie realisieren nun die modernen Briefsteller, darunter verstehe ich die Briefsteller der vergangenen dreißig Jahre, diesen Anspruch, und wie haben sie sich vor dem Hintergrund der Universalbriefsteller gewandelt? Zunächst einmal müssen sie in ihren Vorworten einen Funktionswandel und Funktionsverlust ihres Gegenstandes konstatieren. Mit ihren Lesern fragen sie: "Müssen Briefe überhaupt noch geschrieben werden?"<sup>13</sup>

Der Brief als Kommunikationsform muß gegenüber anderen Medien, vor allem dem Telefon, gerechtfertigt werden, und mit einem einleitenden 'dennoch' oder 'trotzdem' stecken die Briefsteller die Rückzugsgebiete des Briefes ab.

Der Funktionswandel zeigt sich vor allem in der Kasuistik, dem Musterbriefangebot der modernen Briefsteller.

Hier ist ein deutliches Übergewicht im Bereich der Konventionalbriefe, dazu zähle ich Glückwunsch-, Beileids- und Dankbriefe sowie Einladungen, zu beobachten. Bei solchen Schreibanlässen wirkt die schriftliche Form höflicher, förmlicher und damit eindrucksvoller. Der Brief bedeutet gegenüber dem Telefon Mehraufwand für den Sprecher und bringt dadurch eine gewisse Wertschätzung für den Adressaten zum Ausdruck. Gleichzeitig läßt er ihm mehr Freiraum und nimmt im Falle des Beileidsbriefes auf seine Gefühle Rücksicht. Auch im entgegengesetzten Bereich, bei den Klage- und Beschwerdebriefen, behält der Brief seine Bedeutung und erstaunlicherweise gerade im kommunikativen Nahbereich, bei Anlässen also, die durchaus auch mündlich aus der Welt geschafft werden könnten.

Ging es früher um Ehrverletzungen und Verleumdungen, so ist heute die Konfliktsphäre 'Wohnsilo' in den Mittelpunkt dieser Kapitel getreten. Da ist das Klavierspiel der Dame von oben, das Schreibmaschinengeklapper von unten und "Burschi von gegenüber", der den Fußabstreifer beschmutzt<sup>14</sup>. Hier bekommt der Brief die Funktion eines Dokuments

und wirkt dadurch nachdrücklicher als die mündliche Kommunikation. Außerdem schont er das 'Gesicht' von Sender und Adressat.

In beiden Fällen gewinnt – oder behält – der Brief seine Bedeutung durch eine zusätzliche Zeichenfunktion, die ihm vor dem Hintergrund anderer denkbarer Kommunikationsmöglichkeiten erwächst.

Narrative Briefftypen, wie etwa Familien- und Berichtbriefe, Abschiedsbriefe und auch Liebesbriefe, nehmen dagegen ab. Auch narrative Elemente in anderen Briefftypen verschwinden. So enthielten zum Beispiel die väterlichen Mahnbriefe der Universalbriefsteller lange Passagen, die an Katechismus und religiöse Erbauungsliteratur erinnerten, Bittbriefe schilderten in einer ausführlichen und häufig sehr drastischen 'narratio' die jeweilige Katastrophe, und dem Schreiber von Einladungsbriefen wurde empfohlen, dem Adressaten die zu erwartenden Annehmlichkeiten in aller Breite zu beschreiben.

Andere Briefftypen, etwa der Bittbrief, verändern ihre Funktion vor dem Hintergrund gesellschaftlichen und sozialen Wandels. War er früher an einen konkreten Adressaten, einen Gönner oder Landesherrn gerichtet, so ist er heute zum anonymen Behördenbrief geworden oder wird durch Formulare ersetzt.

Die gesellschaftliche Realität, die der Briefsteller durch typisierte Schreiber und Adressaten vorführen muß, hat sich ebenfalls verändert; sie ist komplexer geworden und läßt sich nicht mehr so einfach hierarchisch strukturieren.

Das 'Nachkriegsindividuum' kann in seinen, für die sprachlichen Äußerungen relevanten Merkmalen nicht mehr durch einfache Rollenbezeichnungen repräsentiert werden. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bereich der Anrede. Hatte früher ein hierarchisch aufgebautes Titulaturverzeichnis für alle weltlichen und geistlichen Ständevertreter die angemessene Anrede bereitgehalten, so bedarf es heute einiger Mehrinformation, um die richtige Form zu treffen, denn Statusindizes wie Beruf oder Stand haben offensichtlich keine durchgängige Gültigkeit mehr; sie können durch situative Faktoren modifiziert werden. Aus 'einem jungen Mann' in den Briefüberschriften der Universalbriefsteller ist 'unser Jochen' geworden, und Schreiber und Adressat müssen in langen Zwischentexten als 'typische Individuen' charakterisiert werden. Da ist etwa der unverheiratete Arzt Dr. Schmid, der mit dem Herrn Staatssekretär einmal in der Woche Tennis spielt, weshalb es dieser für angebracht hält, seinen Tennispartner mit "Mein lieber Doktor" anzuschreiben. Der Doktor seinerseits wird "nach wie vor den höflichen Abstand wahren, den ihm seine Jugend und die

gesellschaftliche Stellung des anderen gebieten, " und bleibt beim förmlicheren "Lieber, sehr verehrter Herr Staatssekretär". Hätte man nicht das Vergnügen einer gemeinsamen Tennispartie, so hätte er gar dem "Hochverehrten Herrn Staatssekretär mit dem Ausdruck der ausgezeichneten Hochachtung" zu verbleiben.<sup>15</sup>

Und ein Beschwerdebrief im Wohnsilo wird zum Beispiel so eingeführt: "Familie Abt bewohnt die Etage über der Familie Köster. Kösters haben zwei Kinder und einen Hund."<sup>16</sup> Das ist Burschi, den wir oben bereits kennengelernt haben. Tauchte in den Universalbriefstellern kein einziger Eigenname auf, so haben hier sogar die Hunde Namen.

Auch auf der Ebene der sprachlichen Realisierung haben der Funktionswandel des Briefes und die veränderten medialen Bedingungen ihre Folgen.

Die langen Theorieteile der Universalbriefsteller fallen weg. Es ist schwierig geworden, noch allgemeine oder brieftypspezifische Produktionsregeln anzugeben. Die Gattungsmerkmale, wie etwa das Dispositionsschema oder feststehende Anfangs- und Schlußformeln, gehen zurück, nur die Anrede und der Gruß sind geblieben.

Die Briefsteller betreiben heute auch kaum noch Sprachpflege. Im Vordergrund stehen für sie jetzt vor allem Fragen der korrekten äußeren Form und der Briefetikette. Oft erhält der Leser im Rahmen der Konventionalbriefe sogar Auskunft über allgemeine Anstandsfragen, etwa über die passende Garderobe oder das angemessene Gastgeschenk.

Der Bezug auf einen normgebenden literarischen Kanon ist nicht mehr möglich, und kaum ein Briefsteller verweist noch auf die Lektüre guter Bücher als Mittel der Stilbildung. Die Stilprinzipien, auf die man sich heute beruft, sind vor allem Kürze und Sachlichkeit. Sie sind Ausdruck der vielbeschworenen 'schnellebigen Zeit' und werden damit von außersprachlichen Gegebenheiten abgeleitet.

Besonders im Konventionalbereich läßt sich eine starke Formalisierung des sprachlichen Ausdrucks erkennen, die sich dem Stil von Geschäftsbriefen annähert. Andererseits wird für bestimmte Schreibanlässe im sozialen Nahbereich die 'persönliche Note', der 'individuelle Stempel' oder der 'muntere Ton' gefordert. Bei der Realisierung dieser Stilmaximen orientiert man sich offensichtlich an mündlicher Umgangssprache und an Gruppensprachen. Die Eltern werden zu den 'Altvorderen', das neue Auto wird als 'neuer Dampfer' gefeiert und man freut sich, 'mit dem alten Haus mal wieder einen hinter die Binde zu gießen'. In solchen Fällen präsentieren die Briefsteller dann Humor aus der Konserve.

Die modernen Briefsteller können ihren Lesern also keine systematische Didaktisierung ihres Lehrgegenstandes mehr bieten. Sie versichern zwar immer noch, für alle Lebenslagen die passenden Formeln und sprachlichen Verhaltensweisen bereitzuhalten, aber sie können sich dabei nicht mehr auf einen normativen Konsens berufen, der es ihnen erlaubte, verbindliche Regeln für die Textproduktion anzugeben. Außerdem haben sich Funktion und Stellenwert des Privatbriefes gewandelt. Vom Medium des Gedanken- und Meinungs-austausches ist er zur 'Höflichkeitspflicht' geworden. Die Briefsteller sind daher nicht länger primär Sprach- und Stillehrbücher, sondern rücken heute in die Nähe des Anstandsbuches und Erfolgshelfers. Das bestätigen auch die weiteren Veröffentlichungen einiger Briefsteller-  
autoren und das verlegerische Umfeld, in dem wir den Brieflehrbüchern jetzt begegnen.

Das Schreiben von guten Briefen ist heute nicht mehr so sehr ein Zeichen von Bildung, sondern eher von Wohlerzogenheit.

Das Unternehmen Briefsteller wie auch sein Lehrgegenstand sind, in ihrer ursprünglichen Funktion und Bedeutung, zum Anachronismus geworden. Und wenn Adorno schreibt, wer heute noch Briefe schreiben könne, verfüge über archaische Fähigkeiten<sup>17</sup>, dann sind es gewiß nicht die Briefsteller, die uns diese Fähigkeit wieder lehren könnten.

## Anmerkungen

- 1 Heinz R. Reinhardt: Ich korrespondiere privat. Stuttgart 1954, S. 8.
- 2 Vgl. dazu die Repräsentativumfrage zur Einstellung der Bevölkerung zum Briefschreiben, die die Bundespost 1979 in Auftrag gegeben hat. Hier wird ein deutlicher Rückgang des Privatbriefes zu Gunsten des Telefons verzeichnet.
- 3 Er ist gleichzeitig ein Vorgriff auf meine im Entstehen begriffene Dissertation "Anleitungen zu schriftlicher Kommunikation – Privatbriefsteller von 1880 bis 1980", die von Prof. H. Weinrich am Institut für Deutsch als Fremdsprache in München betreut wird.
- 4 Eine Ausnahme bildet hier Diethelm Brüggemann mit seiner amüsanten und gut kommentierten Briefstelleranthologie "Vom Herzen direkt in die Feder. Die Deutschen in ihren Briefstellern." München 1968. Vgl. dort S. 7 ff.
- 5 Christian Fürchtegott Gellert: Die epistolographischen Schriften. Faksimilendruck nach den Ausgaben von 1742 und 1751, Stuttgart 1971.
- 6 Rainer Brockmeyer: Geschichte des deutschen Briefes von Gottsched bis zum Sturm und Drang. Diss. Münster 1961, S. 303.
- 7 L. Kiesewetter: Neuer, praktischer Briefsteller für das geschäftliche und gesellige Leben etc. Glogau 1874, S. 20.
- 8 Otto Friedrich Rammler's Universalbriefsteller, Leipzig 1895, S. 53.

- 9 Wilhelm Campe's Moderner Musterbriefsteller für den gesamten schriftlichen Verkehr. 44. Aufl. Leipzig 1916.
- 10 Rammler 1895 [Anm. 8], S. 210.
- 11 Friedrich Brunner: Vollständiger Universalbriefsteller oder der schriftliche Verkehr in den gewöhnlichen Verhältnissen des Privat- und Geschäftslebens. Reutlingen 1896, S. 61.
- 12 Franz von Stokar: Großer, vollständiger Briefsteller für freundschaftliche und geschäftliche Korrespondenz. Regensburg 1907, S. 54.
- 13 Curt W. Berck (d.i. Karlheinz Graudenz): Der gute Brief, München 1962, S. 9.
- 14 Ebd., S. 124.
- 15 Ebd., S. 30 ff.
- 16 Ebd., S. 124.
- 17 Walter Benjamin: Deutsche Menschen. Mit einem Nachwort von Th. W. Adorno. Frankfurt a.M. 1972, S. 133.

## Textpragmatische Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Briefes

### 1. Prolog

Wenn Menschen miteinander kommunizieren, benutzen sie in vielen Fällen das Medium der Schrift, wobei einen nicht unbeträchtlichen Teil schriftlich konstituierter Texte **B r i e f e** ausmachen.

Über die "Einstellung der Bevölkerung zum Briefeschreiben" führte die Hamburger Werbeagentur Lintas 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für das Post- und Fernmeldewesen eine Untersuchung durch. Die Basis der Analyse bildete eine im März 1979 vorgenommene Mehrthemenumfrage des Hamburger Sample-Instituts, die in verschiedenen Aufbrüchen ausgewertet wurde. Bei der Umfrage war je eine mindestens 14 Jahre alte Zielperson in einer repräsentativen Zufallsstichprobe der Gesamtheit aller Privathaushalte in der Bundesrepublik und West-Berlin interviewt worden.

Man kam u.a. zu folgenden Ergebnissen:

- 54 % der Befragten schreiben monatlich weniger als einen persönlichen Brief,
- 26 % der Befragten schreiben nicht mehr als ein bis zwei Briefe im Monat,
- 50 % der Befragten telefonieren lieber als daß sie Briefe schreiben.<sup>1</sup>

Die Deutsche Postreklame startete daraufhin mit Erfolg die Aktion "Schreib mal wieder", um der im privaten Bereich festgestellten Stagnation im Briefeschreiben entgegenzuwirken. 1981 konnte die Deutsche Bundespost bei 12738,3 Millionen beförderten Briefsendungen gegenüber dem Vorjahr wieder eine Steigerungsrate von 4,1 % erreichen, die 1980 gegenüber 1979 nur 0,5 % betragen hatte.<sup>2</sup>

Die folgenden Ausführungen über Möglichkeiten und Perspektiven einer textpragmatischen Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Briefes stehen im wesentlichen unter zwei leitenden Gesichtspunkten:

- a) Gewinn von Erkenntnissen über **K o m m u n i k a t i o n s f o r m** und **T e x t k l a s s e** Brief,
- b) Erarbeitung und Überprüfung von **t e x t p r a g m a t i s c h e n** Analysemethoden und -kategorien.

Zu diesem Zweck soll nach Bemerkungen zum Stand der pragmalinguistischen Briefforschung der schriftlich konstituierte Brief(wechsel) als Kommunikationsform beschrieben und mit der mündlich konstituierten Kommunikationsform 'Gespräch' verglichen werden. Ferner sollen pragmatische Kategorien zur Analyse von Brieftexten entwickelt und am Beispiel eines Geschäftsbriefes modifiziert und präzisiert werden. Im Rahmen einer Briefakttheorie soll die briefliche Textstruktur so interpretiert werden, daß der Handlungscharakter von Briefen deutlich wird. Abschließend werden Analyseprobleme deutlich gemacht und weiterführende Fragestellungen erarbeitet.

## 2. Ansätze zu einer pragmalinguistischen Briefforschung

Neben kultur- oder sozialhistorisch orientierten Arbeiten zur Brief- und Postgeschichte (z.B. Steinhausen 1889/1891, Schwarz 1935, Büngel 1938) und Arbeiten im Rahmen der Briefstellerforschung, die schwerpunktmäßig die Entwicklung von Stilprinzipien und Brieftheorie im 17. und 18. Jahrhundert behandeln (insbesondere Nickisch 1969, Brüggemann 1968 und 1971, Brockmeyer 1959), machen den Hauptbestand bisheriger Beschäftigung mit dem Brief literaturwissenschaftlich und literarhistorisch orientierte Studien aus, deren Ziel es ist, Wesen und Wert des (Dichter)briefes mit ästhetisch-normativem Anspruch zu bestimmen (vgl. Hillard 1969, Jappe 1969, Wellek 1960). Diesen Beiträgen ist neben der Einschränkung des Gegenstandsbereichs die Bemühung und das Erstellen einer Brieftypologie und die Betrachtung des Briefes als Redeersatz gemeinsam. Sonderforschungszweige beschäftigen sich mit der Poetik des Briefromans sowie der erzähltechnisch-strukturellen Funktion von Briefen in Romanen oder der Funktion des Bühnenbriefes (vgl. Honnefelder 1975, Voßkamp 1971, Klotz 1972).

Unter pragmalinguistischen Aspekten sind Briefe bisher kaum untersucht worden.<sup>3</sup> Erst im Zuge der Pragmatisierung und Empirisierung der germanistischen Linguistik in den 70er Jahren wurde der Brief als Kommunikationsakt begriffen.

Belke (1973) unterscheidet je nach Funktion und Personenbezug des Briefes zwischen der Möglichkeit des "partnerbezogenen appellativen Briefes", des "sachbezogenen Mitteilungsbriefes" und des "autorbezogenen Bekenntnisbriefes" (S. 142) und weist auf die Möglichkeit zusätzlichen Auftretens wertender Funktion hin (vgl. S. 143). Einen heuristischen Entwurf einer Privatbrieftheorie legt Bürgel (1976) vor. Das Wesen des Alltagsbriefes soll durch eine Summe von Merkmalen auf psychologisch-anthropologischer, soziologischer, sprachlich-ästhetischer und historischer

Ebene bestimmt werden können (vgl. S. 296). Demgegenüber kommt es Hartwig (1976) darauf an, die Analyse einzelner Briefe "in den gesellschaftlichen Kontext ihrer Produktion, Verteilung und Konsumtion" (S. 126) zu stellen. Nickisch (1979) beschreibt u.a. die "kommunikationsstrukturellen Affinitäten zwischen einem mündlichen und in einem Brief schriftlich fixierten Redeakt" (S. 215) und verfolgt eine je Brief angenommene dominante briefsortendifferenzierende Funktion (Information, Appell oder Manifestation) in ihrer historischen Entwicklung. Auf der Grundlage zeitgenössischer Briefsteller hat Karl Ermert (1979) in seiner Dissertation kommunikativ-pragmatische Kriterien zur Differenzierung von Briefsorten erarbeitet und überprüft. Er nimmt eine regelhafte Abhängigkeit textinterner Merkmale von pragmatischen Faktoren wie Schreiberintention, soziale Rolle von Produzent und Rezipient, mediale Bedingungen etc. an. Mittels des linguistischen Ansatzes der Freiburger Forschungsgruppe um Hugo Steger hat Harald Lang (1978) in seiner Dissertation Hirtenbriefe untersucht und von anderen Formen kirchlicher Verkündigung unterschieden. Dieser implizit auch von Ermert zur Typologisierung von Briefen aufgegriffene Ansatz basiert bei der Beschreibung eines Kommunikationsaktes auf der Trennung von Redekonstellation (Kommunikationssituation) als außersprachlicher Seite und dem entsprechenden Textexemplar als sprachlicher Seite. Angenommen wird die Kovarianz von Sprachverhalten und Kommunikationssituation. Einen ersten Versuch, die historische Entwicklung von Geschäftskorrespondenz bezogen auf inhaltliche und stilistische Veränderungen an Musterbriefen zu beschreiben, haben Dieter Hölterhof und Margret Otto (1980) unternommen. Sie leisten einen Beitrag zu einer pragmatischen Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Didaktisch ausgerichtet sind die Aufsätze von Merchert (1981) zu den die Schreibweise prägenden Faktoren und Schubert-Felmy (1981) zur produktiven pragmatischen Textrezeption am Beispiel von Briefen aus dem Zweiten Weltkrieg. Cherubim (1981) setzt sich mit Schülerbriefchen als Form von Neben-Kommunikation im Unterricht auseinander. Seit 1978 hat eine Arbeitsgruppe um Inger Rosengren in Lund im Rahmen des Projekts "Fachsprachliche Kommunikation" ein Konzept zur Analyse der Sprachhandlungsstruktur von Texten entwickelt und an einem empirisch erhobenen Korpus von Geschäftsbrieftexten erprobt und ständig modifiziert. Das Ziel besteht darin, "auf der Grundlage einer handlungsorientierten Texttheorie Funktions- und Organisationsprinzipien komplexer Äußerungsfolgen eingehender zu beschreiben und zu erklären" (Brandt/Koch/Motsch/Rosengren/Viehweger 1983, S. 1; vgl. zu diesem Ansatz auch Rosengren 1979 und 1980, Koch/Rosengren/Schonebohm 1978, 1979, 1980 und 1981,

Brandt/Koch/Rosengren 1981, Schonebohm 1980; zur Kritik vgl. Henne 1983, Hartung 1983 und Langeheine 1983). In jüngster Zeit haben sich (wieder) Medienwissenschaftler im Rahmen der Rezeptionsforschung mit Zuschauerpost beschäftigt und diese als Fortsetzung massenmedialer Kommunikation begriffen (so Huth 1981 und Huth/Krzeminski 1981).

### 3. Die Kommunikationsform 'Brief'

Während die Deutsche Bundespost in ihrer Postordnung vom 1. März 1963, im Postordnungskommentar oder den regelmäßig erscheinenden Postbüchern eine Bestimmung des Begriffs 'Brief' vermissen läßt und vielmehr auf allgemeine Versendungs- und Auslieferungsbedingungen, Sendungsarten und Versendungsformen eingeht<sup>4</sup> und während in Briefstellern in der Regel makro- und mikrostilistische Anweisungen zum Verfassen von Briefen gegeben werden, soll an dieser Stelle **B r i e f k o m m u n i k a t i o n** in kommunikativ-pragmatischer Sicht als räumlich und zeitlich getrennte und deshalb indirekte zentrierte Interaktion in schriftlicher Form zwischen zwei fest bestimmten Kommunikationspartnern (Einzelpersonen oder Institutionen) mit wechselnder Schreiber-/Leserrolle definiert werden. Wenn man berücksichtigt, daß Adressat, Leser und Bearbeiter auf der einen sowie Absender, Schreiber und Verfasser eines Briefes auf der anderen Seite nicht identisch sein müssen<sup>5</sup>, gehören zur Briefkommunikation "zwei oder mehr handelnde Personen, zwei oder mehr räumliche Schauplätze, ein Schreibvorgang, ein Raum und Zeit hinter sich lassender Übermittlungsvorgang, ein Empfangs- und Lesevorgang und schließlich das Schrifstück selbst" (Honnefelder 1975, S. 5). Dieser äußere Briefvorgang wird zum Briefwechsel, wenn ein "Antwortgeschehen" (Honnefelder 1975, S. 6) ausgelöst wird.

Nicht jeder Brief muß notwendig zu einem Briefwechsel führen, oft ist nur ein Einzelbrief ohne Vorgänger- und/oder Nachfolgebrieft vorhanden, z.B. ein Einladungsschreiben, das telefonisch beantwortet wird, oder eine briefliche Bestätigung eines Gesprächs. Als allgemeine Kennzeichen der Kommunikationsform Brief nennt Ermert (1979, S. 59 ff.) die räumliche und zeitliche Trennung der Briefpartner, den möglichen Richtungswechsel, die Institutionsungebundenheit von Briefen, die definiten Kommunikationspartner sowie die aus situationalen und medialen Bedingungen resultierenden formalen und textuellen Merkmale.

Ausgangspunkt jeder Beschäftigung mit Briefkommunikation ist die Erkenntnis ihres **d i a l o g i s c h e n** Charakters. Der Dialogizitätsbegriff kann nicht nur auf mündlich konstruierte Kommunikationsformen wie

das Gespräch, sondern auch auf schriftlich konstituierte Kommunikationsformen wie den Brief bezogen werden.

Vielfach ist in diesem Zusammenhang auf Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen *B r i e f* und *G e s p r ä c h* (als Prototyp dialogischer Kommunikation) hingewiesen worden. So ist der Brief als "Redesubstitut zum Zwecke eines dialogischen Austausches" (Nickisch 1979, S. 215) bezeichnet oder mit einem "Gesprächsschritt innerhalb eines Gesprächs" (Koch/Rosengren/Schonebohm 1981, S. 159) verglichen worden. Brief und Antwortbrief machen einen "dialogischen Kommunikationsakt" (Große 1976, S. 12) aus.

Schank/Schwitalla (1980, S. 318) haben vier Definitionsmerkmale für (mündliche) Dialoge zusammengestellt:

- (1) mindestens 2 Sprecher/Hörer
- (2) Sprecherwechsel findet statt
- (3) kommunikativer Austausch mittels eines sprachlichen Symbolsystems
- (4) die Sprecher/Hörer konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf das jeweils relevante dialogische Geschehen (...)

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen van Dijk (1980), der als Kennzeichen von "Dialogtexten" annimmt, daß sie "von unterschiedlichen Sprechern produziert werden, die sich untereinander abwechseln" (S. 221), und Cherubim (1981, S. 108), der "kommunikativen richtungswechsel und sequenzbildung" als Merkmale von Dialogizität schriftlicher Texte angibt.

Auf der Grundlage eines dialogisch konzipierten Sprachbegriffs ist das Gespräch von Henne/Rehbock (1982, S. 261) als "eine jede sprechsprachliche, dialogische und thematisch zentrierte Interaktion" und von Fuchs/Schank (1975, S. 7) als "zentrierte Interaktion' (...) zwischen wenigstens zwei Kommunikationspartnern mit freiem Wechsel der Sprecher-/Hörerrolle" bestimmt worden. Es zeichnet sich besonders durch die Wechselbeziehung von Sprecher und Hörer sowie den Wechsel zwischen Themeninitiierung und -akzeptierung aus (vgl. Henne/Rehbock 1982, S. 14). Wie das Gespräch ist auch der Brief ein kommunikativer Vorgang zwischen kenntlich gemachtem Emittenten und Rezipienten (zu Brief und Gespräch vgl. Nickisch 1979, S. 214 f. und Bürgel 1976, S. 285 f.). Auch im Brief wird eine (für die durch ihn geschaffene Kommunikationssituation) spezifische Raum-Zeit-Deixis aufgebaut. Harweg (1968) ist zu dem Ergebnis gekommen, daß die Textanfangssätze mündlich konstituierter Texte im Gegensatz zu denen schriftlich konstituierter Texte (explizite oder implizite) Lokaldeiktika und/oder direkte oder indirekte temporale Kleinraumdeiktika enthalten, durch die an eine aktuelle Sprechsituation angeschlossen wird. Schriftlich konstituierte Textanfänge mit Deiktika

liegen nur bei Briefen und Nachrichten vor. Weitere Gemeinsamkeiten zwischen Brief und Gespräch lassen sich im formalen Aufbau nachweisen. Sogar die von Ludwig (1980, S. 325) als Merkmale gesprochener Sprache auf pragmatischer Beschreibungsebene genannten "Kontaktsignale" (Begrüßungen, Formen direkter Anrede) treten auch in Briefen auf. Wie das Gespräch kann der Brief "Vehikel einer Sprechhandlung" (Nickisch 1979, S. 214) sein. Die wechselseitige Rollenerwartung und der mögliche Rollentausch der Kommunikationspartner machen eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Brief und Gespräch aus.

Wegen der räumlichen und zeitlichen Trennung der Briefpartner handelt es sich bei der Briefkommunikation um indirekte, vermittelte Interaktion. Verschriftlichung – eine Ausnahme bilden (sprechsprachliche) Tonbandbriefe/Cassettenbriefe, wie sie etwa Edgar Wibeau in Plenzdorfs "Die neuen Leiden des jungen W." einem Freund hinterläßt, die zwar gemäß den postalischen Bestimmungen wie ein Brief abgesendet, adressiert und befördert werden, aber gesprochene Texte sind – und "Phasenverzug" (Bürgel 1976, S. 288) begründen den wesentlichen Unterschied zwischen Brief und Gespräch. Sie machen den "verlangsamten und vermittelten Gesprächscharakter des Briefes" (Nickisch 1979, S. 215) aus. Der Verlust der raumzeitlichen Identität der Kommunikationspartner führt jedoch nicht, wie Burger/Imhasly (1978, S. 24) annehmen, zum Verlust der Wechselseitigkeit. Die Antwort auf einen Brief kann jedoch immer nur phasenverschoben erfolgen.

Während die Briefkommunikation immer zwischen zwei definiten Kommunikationspartnern verläuft, ist das Gespräch nicht nur zwischen zwei Partnern (interpersonal-dyadisch) sondern auch in einer Gruppe möglich. Zudem ist nur beim Gespräch die Möglichkeit simultaner Rückmeldung durch Hörereinschübe und Gestik/Mimik gegeben. Nur bei Telefongesprächen fällt wegen der räumlichen Trennung der Gesprächspartner der visuelle Kontakt zumindest bis zur Einrichtung des Bildschirmtelefons weg.

Buddemeier zählt den Brief zur "fingiert-dialogischen Kommunikation" (1973, S. 48), womit gemeint ist, "daß auch dort, wo kein faktischer Dialog vorliegt, die Kommunikation dialogische Merkmale behält". Für die fingiert-dialogische Kommunikation ist kennzeichnend, "daß Zeichen gegeben werden, ohne daß die Möglichkeit besteht, während des Zeichengebens zu prüfen, ob die Zeichen verstanden werden und wie der Adressat reagiert" (Buddemeier 1973, S. 47). Dialogmerkmale in Briefen sind:

- a) das "vorwegnehmende Einbeziehen des Empfängers" (Buddemeier 1973, S. 48),

- b) das Anknüpfen an Vorgängerbriefe oder vorausgegangene Gespräche etc. auf inhaltlicher Ebene (die Bezugnahme kann z.B. durch Wiederholung oder Summierung der Bezugspunkte erfolgen, briefliche Interaktion zeichnet sich durch eine "charakteristische Art der Verdopplung bestimmter inhaltlicher Kernpunkte" (Hartung 1983, S. 10) aus),
- c) die Bezugnahme auf soziale oder kommunikative Beziehungen zwischen den Briefpartnern,
- d) die für Dialogizität charakteristische Sequenzbildung (z.B. Frage – Antwort, Angebot – Absage) und
- e) der mögliche Rollentausch zwischen Briefschreiber und Briefleser.

#### 4. Der textpragmatische Analyseansatz

##### 4.1. Grundpositionen der Textlinguistik und Entwicklung einer kommunikativ-pragmatischen Textdefinition

Die Textlinguistik<sup>6</sup> als linguistische Teildisziplin entstand Ende der 60er Jahre. Als oberste sprachliche Einheit wurde nicht mehr der Satz, sondern der Text betrachtet. Zwei Hauptrichtungen der Textlinguistik im weiteren Sinne können unterschieden werden:

- a) die zeichenorientierte bzw. systemlinguistische Textlinguistik und
- b) die funktions- oder kommunikationsorientierte Textlinguistik (= Texttheorie).

Daraus resultieren entsprechend eine "propositionale" (a) und eine "kommunikative" (b) Textauffassung (vgl. Viehweger 1980, S. 7 ff.).

Die (textintern orientierten) systemlinguistischen Ansätze betrachten Texte als kohärente Folge von Sätzen und untersuchen besonders die syntaktischen und semantischen Beziehungen zwischen Sätzen. Eine Kette von Sätzen bildet den Text (Transphrastik). Diese Entwürfe abstrahieren jedoch völlig von "den Bedingungen der Kommunikation und den Menschen, die Sprache in konkreten gesellschaftlichen Situationen zur Erreichung bestimmter Ziele verwenden" (Viehweger 1980, S. 7).

Die kommunikationsorientierte Textlinguistik (Texttheorie) nimmt den (gesprochenen oder geschriebenen) Text als Ausgangsgröße. Als Text gilt jede Äußerung mit kommunikativer Funktion. Die kommunikationsorientierten, textextern ausgerichteten Ansätze gehen davon aus, "daß Texte immer in konkrete Kommunikationssituationen eingebettet sind

und stets in einem Kommunikationsprozeß stehen, in dem Sprecher und Hörer mit ihren sozialen und situativen Voraussetzungen die wichtigsten Bedingungen darstellen" (Viehweger 1980, S. 11). Im Gefolge der zunehmenden Pragmatisierung der Linguistik in den 70er Jahren, was die Bindung der Sprache an die Sprachsubjekte (Sprecher/Schreiber und Hörer/Leser) und den Vollzug von sozialen Handlungen bedeutete, wurden Texte als *sprachliche Handlungen* betrachtet.<sup>7</sup> Der Begriff "Sprachhandlung" impliziert vor allem die Zielgerichtetheit in Hinsicht auf einen Partner (Intentionalität) und die Orientierung am gesellschaftlichen Bezugssystem (Konventionalität). Ein mündlich konstituierter Text wird als aus Sprechhandlungen, ein schriftlich konstituierter Text als aus Schreibhandlungen zusammengesetzt betrachtet, die jeweils die Intention des Sprechers/Schreibers bezüglich des Hörers/Lesers tragen. "Sprachpragmatik analysiert, beschreibt und erklärt Sprache als Form sozialen Handelns in den dieses Handeln konstituierenden und durch dieses Handeln konstituierten Zusammenhängen" (Cherubim 1980, S. 7). Die Textpragmatik analysiert die Intentionalität bzw. Funktion von Texten, indem z.B. Sprech- bzw. Schreibhandlungen in konkreten kommunikativen Verwendungszusammenhängen beschrieben werden (vgl. zusammenfassend Rosengren 1980, S. 275 ff.).

Folgende Wesensmerkmale sind mit Viehweger (1980, S. 17) als konstitutiv für eine Textdefinition in einem kommunikativen Textmodell anzusehen:

1. Text wird als eine zeitlich aufgegliederte Einheit, d.h. als zeitliche Abfolge sprachlicher Handlungen verstanden, bei deren Vollzug Sätze gebildet werden.
2. Erklärung der Gesetzmäßigkeiten des Textes erfolgt durch kommunikative Prinzipien, die grundlegenden Analyseeinheiten werden kommunikativ-pragmatisch bestimmt.
3. Das Untersuchungsobjekt 'Text' wird in seiner Verbindung mit konkreten Handlungssituationen beschrieben."

Ein Text stellt eine Folge von Sprachhandlungen (Sprech- oder Schreibhandlungen) dar, die hierarchisch strukturiert auftreten können und in spezifischer textueller Relation zueinander stehen, und hat eine thematische Basis, die sich in über-, unter- und nebengeordnete Themen aufgliedern kann. Ein Text soll als das sprachliche Korrelat eines kommunikativen Handlungsspiels, das in soziale Interaktionen eingebettet ist, also eine Vor-, Nach- und Parallelgeschichte hat, bestimmt werden.

## 4.2. Textpragmatische Analysekategorien

### 4.2.1. Makrostruktur von Brieftexten

Zunächst soll zwischen (äußerlichen) Briefbestandteilen und makrostrukturellen Textteilen, die auf den Briefbestandteilen angebracht sind, unterschieden werden. Der Brief besteht in der Regel aus den Briefbestandteilen Briefhülle, mindestens einem Briefblatt sowie unter Umständen Anlagen. Den auf der Briefhülle befindlichen Text möchte ich Außenbrief(text) nennen. Der Außenbrief(text) kann sich im Normalfall aus den Elementen Adressatenangabe (Außenanschrift), Absenderangabe, Beförderungsvermerk(e), Briefmarke(n) und Stempel(n) zusammensetzen.<sup>8</sup> Auf dem Briefblatt / den Briefblättern befindet sich der Innenbrief(text), der sich aus den Textteilen Briefkopf, Anredeformel, Briefkern, Grußformel, Unterschrift und evtl. (z.B. durch P.S. oder N.B. eingeleiteten) Nachträgen zusammensetzt. Der Briefkopf kann Namen und Anschrift von Absender und Adressat, Ort und Datum der Ausstellung, Betreff und Bezug enthalten. Der Briefkern könnte in Briefkerneröffnung, Briefmitte und Briefkernbeendigung unterteilt werden.<sup>9</sup> Dieser Entwurf der brieflichen Makrostruktur läßt sich in etwa mit Langs Binnensegmentierung des Brieftextes in kommunikative Phasen vereinbaren. Er nimmt eine Unterteilung in eine präkommunikative Phase (Einleitung), eine kommunikative Phase (Hauptteil) und eine postkommunikative Phase (Schluß) vor, wobei die präkommunikative Phase die Anredeformel und die Briefkerneröffnung, die kommunikative Phase die Briefmitte und die postkommunikative Phase Briefkernbeendigung, Grußformel und Unterschrift umfassen würde.<sup>10</sup>

### 4.2.2. Briefaktstruktur von Brieftexten

Auf der Äußerungsebene soll der Brief eines Kommunikators als *B r i e f - s c h r i t t* bezeichnet werden. Ein Briefwechsel besteht dann mindestens aus zwei Briefschritten, je einem von jedem Kommunikationspartner in Briefschreiberrolle. Auf der Handlungsebene ist ein Brief als schriftlicher Kommunikationsakt zu bestimmen, der in *B r i e f a k t e* unterteilt werden kann.<sup>11</sup> Briefakte sollen minimal-kommunikative Handlungseinheiten sein, die den Sinn einer Äußerung in Hinsicht auf den Leser ausdrücken und im Brief durch Ko- und Kontextbezug einen handlungsplanmäßigen Stellenwert haben. Diesen Briefakten als sinns subjektiven (intentionalen) und sinnintersubjektiven (konventionalen) Texteinheiten auf der Handlungsebene ist auf der Äußerungsebene jeweils eine Versprachlichung als atomare Äußerungseinheit zuzuordnen, die nicht mit einem Satz identisch sein muß und der je nach Interpretation unterschiedliche Intentionen zugeordnet werden können. Als Indikatoren bei Interpretatio-

nen fungieren spezifische einzelsprachliche Mittel, die funktional im Sinne der Sprecherintention eingesetzt werden (Pronomina, Deixis, Partikeln, Argumentationsmuster, Präsuppositionen usw.).

Briefakte konstituieren sich aus einer Handlungsbedeutung und einem propositionalen Gehalt und realisieren Teilziele/Teilintentionen des Briefschreibers bezüglich des Empfängers.<sup>12</sup> Der Primärintention des Verfassers entspricht die komplexe Primärfunktion des Briefes (vgl. Henne 1983, S. 4, der den Begriff der "Zielfunktion" einführt), die durch einen Briefakt oder das Zusammenspiel mehrerer teilfunktionaler Briefakte konstituiert wird. Briefe können möglicherweise auch mehrere Primärfunktionen haben. Da sich die Primärfunktion eines Briefes auch aus dem Zusammenspiel verschiedener Briefakte ergeben kann, muß sie nicht explizit als Briefakt oder "wesentliche texthandlung" (Polenz 1980, S. 142) oder "dominierende Sprachhandlung" (Rosengren 1980, S. 280) im Text auftauchen (vgl. ähnlich Völzing 1980, S. 208). Die Briefakte eines Brieftextes können also eine Dominanzstruktur aufweisen, d.h. hierarchisiert auftreten. Sie stehen in spezifischer textueller Relation zueinander und können neben thematischer beziehungsstrukturierende oder briefstrukturierende Funktion haben (vgl. Hennes (1983, S. 4) Begriff der "Ergänzungsfunktion"), zusätzlich können mittels Briefakten Sekundärintentionen ausgedrückt werden und einem Brief Sekundär- oder "Nebenfunktionen" (Henne 1983, S. 4) geben, die spezifische Relation zur Primärfunktion aufweisen. In Briefen/Briefphasen ergeben sich so komplexe Briefhandlungsmuster.

Entsprechend den "Aspekten der Interaktionskonstitution" bei Kallmeyer (1981, S. 89) kann auch der schriftliche Kommunikationsakt 'Brief' auf (mindestens) drei Ebenen analysiert werden:

- a) der Ebene der Handlungs- und Bedeutungskonstitution, die in propositionaler und illokutiver Hinsicht differenziert werden kann,
- b) der Ebene der Textorganisation (wie wird ein Brief eingeleitet, durchgeführt und beendet?) und
- c) der Ebene der Beziehungs- und Identitätskonstitution.<sup>13</sup>

Im Rahmen einer vollständigen Briefanalyse ist zu fragen, wer (Selbsteinschätzung, Rollenzuweisung) wem (Fremdeinschätzung/Rollenerwartung) worüber (Thema) warum (Anlaß) wozu (Ziel) wann und wo einen Brief schreibt. Die Situationsanalyse gibt wichtige Hilfen zur Interpretation des Brieftextes. Neben den direkten/indirekten "handlungsbeteiligten" und deren "vorauszusetzenden beziehungen" (Polenz 1980, S. 139)

sozialer und kommunikativer Art muß als zusätzlicher wichtiger Faktor des Kommunikationsprozesses 'Brief' die Stellung eines Briefes im Kommunikationsprozeß (als Vorgängerbrieftext, Nachfolgebrieftext usw.), also die Kommunikationsgeschichte, berücksichtigt werden.

### 4.3. Analyse eines Beispielbriefes

Im Rahmen dieses Kapitels kann keine vollständige Analyse des Beispielbriefes erfolgen, vielmehr sollen auf der Basis der bisher erarbeiteten Kategorien einige Möglichkeiten der Analyse von Briefen am Text konkretisiert werden.

Beim vorliegenden Briefftext handelt es sich um den maschinenschriftlich verschriftlichten Innenbrieftext eines Geschäftsbriefes. Außenbrieftext und Anlagentext sind nicht erhalten bzw. (im Falle des Anlagentextes) nicht zugänglich. Der Innenbrieftext ist anonymisiert worden.

Der Brief knüpft an ein vorbereitendes geschäftliches Gespräch zwischen Herrn P. und den Herren B. und K. als Repräsentanten zweier Firmen an. Es handelt sich um einen Erstbrief mit außerbrieftlichem Bezug (*wir beziehen uns auf das Gespräch zwischen unserem Herrn P. und Ihren Herren B. und K. ...*). Der Brief kann als schriftliche Bestätigung/Präzisierung des Gesprächs aufgefaßt werden. Er ist deshalb speziell themafixiert (vgl. die Betreffzeile *Angebot über eine K-Dampfanlage DE 600* und den Passus aus der Briefkerneröffnung *senden Ihnen ein Angebot über unseren Dampferzeuger DE 600 zu*), in seinem Handlungsbereich offiziell und dem Relevanzbereich Geschäftsleben/Wirtschaft zuzuordnen. Eine Informantenbefragung hat ergeben, daß dieser Brief in der Folge zu Briefwechsel und Gesprächen geführt hat.

Aus Absenderangabe und Unterschrift geht hervor, daß der Absender des Briefes eine Firma (*A. K. GmbH & Co*) ist, für die zwei unterschreibungsberechtigte Personen den Brief handschriftlich mit den Nachnamen in Vertretung unterschrieben hat. Maschinenschriftlich ist die Firmenbezeichnung hinzugefügt, im Briefkopf findet sich ein Firmensymbol. Der Adressat ist ebenfalls eine Firma (*D. I. E. GmbH*). Durch *z. Hd. Herrn B., Herrn K.* wird die besondere Zuständigkeit innerhalb der angeschriebenen Firma angegeben. Zu diesen Handlungsbeteiligten kommt der im Brief erwähnte Herr P. hinzu, ein Repräsentant der Firma *A. K. GmbH & Co*. Das soziale Verhältnis der Brief- und Gesprächspartner ist symmetrisch, die Repräsentanten beider Firmen sind einander durch das vorangegangene Geschäftsgespräch direkt bekannt. Daß Adressat, Leser und Bearbeiter nicht identisch sein müssen, zeigen neben der Zuständigkeitsangabe auch der Eingangsstempel sowie handschriftliche Unterstreichungen im Briefkern.

(Firmensymbol)

A. K. GmbH & Co., Postfach 160. W.

A. K. GmbH & Co.  
L. Straße 30 - 40  
W.

D. I. E. GmbH  
Am Flügelbahnhof

Telefon (0 ) 14 - 1  
Telex  
Drahtwort k. w.

K.

z.Hd. Herrn B., Herrn K.

(Eingangsstempel)

Ihre Zeichen	Ihre Nachricht	Unsere Zeichen	Telefon-Durchwahl	Tag
		ATI/mbu	(0 ) 14-331	10.9.80

Angebot über eine K.-Dampfanlage DE 600  
Unser Projekt Nr. A 01 284

Sehr geehrte Herren,

wir beziehen uns auf das Gespräch zwischen unserem Herrn P. und Ihren Herren B. und K. und senden Ihnen ein Angebot über unseren Dampferzeuger DE 600 zu. Bei diesem Typ handelt es sich um einen bauartgeprüften Dampfkessel der Gruppe III, der lediglich beim Gewerbeaufsichtsamt anzuzeigen ist. Kesselgenehmigung, ständige Kesselüberwachung, Bedienung durch einen geprüften Heizer und jährliche Kesselrevision entfallen. Lediglich der eingebaute Brenner ist, wie jeder andere Brenner, baugenehmigungspflichtig.

Unser Angebot umfasst die Sonderausführung mit einem Betriebsdruck von max. 25 bar.

Zur Herstellung von härtefreiem Speisewasser ist unsere halbautomatische Wasser-enthärtungsanlage BA 180 vorgesehen.

Der Speisewasserbehälter SB 90 wird für die Aufnahme des enthärteten Speisewassers sowie für evtl. zurückfließendes Kondensat benötigt. Er ist mit automatischer Vorwärmrichtung und Vordruckpumpe zur Verarbeitung von heißem Kondensat ausgerüstet.

Zur Nachbehandlung des enthärteten Speisewassers empfehlen wir unser mengenabhängig arbeitendes Dosiergerät DGP-M1.

Sollten sich bei Ihrer weiteren Planung noch Fragen ergeben, so steht Ihnen unser Herr P. jederzeit gerne zur Verfügung. Wir verbleiben

mit freundlichen Grüßen  
A. K. GmbH & Co.  
i.V. i.V.

(Unterschrift) (Unterschrift)

Anlagen

Die Identitätskonstitution des Absenders wird im Text durch eine Firmenangabe (in Briefkopf und Unterschrift) geleistet. Nach dieser Identifikation folgt stellvertretend das orientierende Personalpronomen *wir* (*wir beziehen uns auf das Gespräch ..., wir verbleiben mit freundlichen Grüßen ...*). Einzelne Vertreter der Firma werden mit Possessivpronomen in der ersten Person Plural + Appellativum + Nachnamen (*unser Herr P.*) gekennzeichnet. In dieser Wendung kommen sowohl die innere Firmenhierarchie als auch Solidarität nach innen zum Ausdruck. Die einzelnen Produkte der Anbieterfirma sowie das Angebot allgemein sind ebenfalls oft mit dem Possivpronomen in der ersten Person Plural gekennzeichnet (*unser Projekt, unseren Dampferzeuger, unser Angebot, unsere halbautomatische Wasserentbärtungsanlage, unser mengenabhängig arbeitendes Dosiergerät*). Der häufige Gebrauch des bestimmten Artikels in Verbindung mit den angebotenen Teilprodukten weist auf die Bekanntheit beim Adressaten hin. Der Adressat ist durch eine Firmenbezeichnung (Innenanschrift) und das Personalpronomen der zweiten Person Plural gekennzeichnet, die Firmenvertreter werden mit dem Nachnamen + Appellativum aufgeführt (*Ihren Herren B. und K.*). All dies weist auf die symmetrische Beziehung zwischen den Geschäftspartnern hin. Die Bekräftigung bzw. erneute Herstellung der bestehenden kommunikativen und sozialen Beziehungen zwischen den Briefpartnern leistet die Anredeformel *Sehr geehrte Herren*. Sie setzt sich aus Kontaktwörtern mit Appellativum im Plural zusammen.

Der Innenbrieftext insgesamt kann in drei Phasen gegliedert werden. Die Einleitungsphase umfaßt die Elemente des Briefkopfes, Anredeformel und Briefkerneröffnung. In der Einleitung erfolgt neben der Absender- und Adressatenkennzeichnung, die eine wechselseitige Partnerinterpretation hinsichtlich Rang, Rolle und Bekanntheitsgrad zum Ausdruck bringt/ermöglicht, wegen der räumlich-zeitlichen Trennung der Briefpartner die Herstellung eines räumlich-zeitlichen Bezugssystems. Dazu dienen vor allem Datumsangabe, Ortsangabe und der Verweis auf das vorangegangene Gespräch (*wir beziehen uns auf das Gespräch zwischen unserem Herrn P. und Ihren Herren B. und K. ...*). Durch das Schreiben und Absenden des Briefes bekundet der Absender implizit seine Interaktionsbereitschaft und fordert den Adressaten zur zeitlich verschobenen Folgeinteraktion auf. In der Einleitungsphase dieses Geschäftsbriefes wird in Form einer Themaankündigung explizit das im Vorgespräch initiierte gemeinsame Thema offiziell akzeptiert. Dies kommt sowohl in der Betreffzeile (*Angebot über eine K.-Dampfanlage DE 600, Unser Projekt Nr. A 01 284*), als auch in der Briefkerneröffnung

(und senden Ihnen ein Angebot über unseren Dampferzeuger DE 600 zu) zum Ausdruck. Gleichzeitig ist damit eine Intentionsfestlegung (*Angebot*) erfolgt. Der Briefanfang insgesamt hat die Funktion, kommunikative und soziale Beziehungen zu errichten bzw. aufrechtzuerhalten und die Themenbehandlung vorzubereiten. Die Briefmitte enthält die ausführliche Darstellung des Angebots sowie, wie auch die Briefbeendigung, Präzisierungen hinsichtlich der Absenderkennzeichnung. Auf die themazentrierte Phase folgt die Briefbeendigungsphase, die mit einer Vorbeendigung (*Sollten sich bei Ihrer weiteren Planung noch Fragen ergeben, so steht Ihnen unser Herr P. jederzeit gerne zur Verfügung*) eingeleitet wird, in der auf die Möglichkeit weiteren kommunikativen Austausches hingewiesen wird und die Empfängerreaktion antizipiert wird. Briefsequenzbildung (auf Fragen werden Antworten gegeben) ist damit angeregt. Mit Grußformel und Unterschrift wird die hergestellte Beziehung zwischen den Briefpartnern intensiviert und präzisiert.

Die komplexe Handlung *Anbieten* macht den dominierenden thematischen Briefakt im vorliegenden Briefschritt aus. Sowohl in der Betreffzeile als auch in der Briefkerneröffnung wird dies bereits explizit signalisiert. Der Briefakt des *Anbietens* ist in Briefanfang und -beendigung umrahmt von Briefakten, die der Errichtung kommunikativer und sozialer Beziehungen dienen, also die Sender-Empfänger-Konstellation betreffen, und somit beziehungsstrukturierende und zugleich briefstrukturierende Funktion haben. Polyfunktional ist z.B. der auf den beziehungsstrukturierenden Briefakt des *Grüßens* (*Sehr geehrte Herren*) folgende Briefakt (*wir beziehen uns auf das Gespräch zwischen unserem Herrn P. und Ihren Herren B. u. K.*). Er ist beziehungsstrukturierend, indem er das vorangegangene Gespräch und die beteiligten Personen erwähnt, und ist briefstrukturierend, indem er an das vorangegangene Gespräch anknüpft, den Briefkern eröffnet und das Thema zumindest präsuppositional initiiert. Im nachfolgenden Briefakt (*und senden Ihnen ein Angebot über unseren Dampferzeuger DE 600 zu*) wird nochmals die kommunikative Beziehung zwischen den Briefpartnern akzentuiert und gleichzeitig das Thema des Briefes genannt, der Briefakt hat also thematische und beziehungsstrukturierende Funktion. Auf das unterbreitete *Angebot* hin muß per Rahmenobligation eine *Zusage* oder *Absage*, in jedem Fall aber eine *Antwort* gegeben werden. Zu einem vollständigen Angebot gehören in Form von Subakten im Idealfall die Erklärung der Bereitschaft zur Lieferung des Produkts, die Präsentation des Produkts und die Empfehlung des Produkts. Im Beispiel wird dies nicht explizit, sondern muß erschlossen werden, bzw. wird präsupponiert.

In der Briefmitte werden *informierende* Briefakte aneinandergereiht, um verschiedene Teilprodukte zu präsentieren. Die Art der Präsentation begründet die Vorteilhaftigkeit der Teilprodukte, die Briefakte haben somit Empfehlungsfunktion und fordern den Adressaten indirekt zum Kauf auf.

##### 5. Epilog: Analyseprobleme und weiterführende Fragestellungen

Da die erarbeiteten Analysekatgorien interpretative Kategorien sind und aufgrund der Sprachkenntnis/des Alltagswissens der analysierenden Linguisten bestimmt werden, sind Interpretationsvarianzen nicht auszuschließen. Dies gilt besonders für die Bezeichnung und Hierarchisierung von Briefakten. Wichtige Interpretationshilfen bieten hier sprachliche Indikatoren. Bei der Analyse des Beispielbriefes weisen z.B. Positivwendungen wie *Sonderausführung* oder *mit automatischer Vorwärmereinrichtung ...ausgerüstet* und Abmilderungen (*der lediglich beim Gewerbeaufsichtsamt anzuzeigen ist*) auf die Intention des Absenders hin, die Vorteilhaftigkeit des Produkts darzustellen. Zu dem benutzten Analyseansatz können weitere Ansätze hinzugezogen werden. Hilfreich könnte im Falle des vorliegenden Briefes besonders die Analyse der Argumentationsstruktur sein. So wird im vorliegenden Brief die einzige vom Adressaten eventuell negativ bewertbare Information (*lediglich der eingebaute Brenner ist ... baugenehmigungspflichtig*) dadurch positiv dargestellt, daß neben diesem Faktum explizit der Grundsatz angeführt wird, alle Brenner seien genehmigungspflichtig, und somit die These von der Vorteilhaftigkeit des Dampfkessels gestützt wird. Die Analyseebenen der Textorganisation, Beziehungskonstitution und Handlungskonstitution sind nur schwer isoliert betrachtbar. Eine weitere Kategoriendifferenzierung bzw. -modifizierung kann bei Benutzung eines umfangreichen Korpus von Geschäftsbrieftexten erreicht werden. Dann könnten Typen von Briefakten, unterschiedliche Handlungsmuster in Geschäftsbriefen und auf dieser Basis Typen von Geschäftsbriefen unterschieden werden. Lohnend wäre zudem sicherlich die Analyse brieflicher Folgestrukturen. Wie wird in einem Nachfolgebrie auf einen Vorgängerbrief auf welcher Ebene in welcher Briefphase eingegangen? Grenzen sind jeder Briefanalyse jedoch dadurch gesetzt, daß sie nur im Rahmen von verfügbarer Empirie betrieben werden kann und häufig auf Rekonstruktion (von Briefwechseln, Bezugsgesprächen) angewiesen ist. Manchmal ist sogar der Brieftext nur fragmentarisch erhalten. Informantenbefragungen können nur eine kleine Hilfe sein. Eine wichtige Aufgabe der Briefanalyse bleibt der Einbezug der historischen

Dimension. Im Rahmen einer historischen Sprachpragmatik müssen auch *Briefe* beschrieben, analysiert und integriert werden. Damit kann ein Beitrag zu einer pragmatischen Sprachgeschichte als Text- und Textsortengeschichte geleistet werden. Voraussetzung ist allerdings die nicht einfache Rekonstruktion historischer Kommunikationsprozesse. Gefragt werden kann dann, welche Sprachteilnehmer in welcher Situation und unter welchen Bedingungen nach welchen sprachlichen Normen und Regeln in welcher Funktion/mit welcher Intention einen Brief geschrieben haben.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Werbeagentur Lintas Deutschland: *Einstellung der Bevölkerung zum Briefeschreiben*. Hamburg 1979.
- 2 Die statistischen Angaben stammen aus dem Geschäftsbericht 1981 der Deutschen Bundespost, hrsg. vom Bundesministerium für das Post- und Fernmeldewesen, Bonn 1982, S. 120 sowie den ebenfalls vom Bundesministerium für das Post- und Fernmeldewesen herausgegebenen Zahlenspiegeln 1980 und 1981. Zum Brieffdienst der Post vgl. auch Schmitz (1981), der darauf aufmerksam macht, daß nur 58 % der Briefsendungen Briefe sind (S. 70).
- 3 Einen ausführlichen Überblick über die Briefforschung geben die Forschungsberichte von Langeheine (1982) und Nickisch (1979).
- 4 Vgl. Winfried Florian/Franz Weigert: *Kommentar zur Postordnung*. Teil I/§§ 1 - 38. 4. Erg.lief. Januar 1981, S. 347 ff. In § 15 der Postordnung und Postgebührenordnung mit Ausführungsbestimmungen vom 1. März 1963 (Bundesgesetzblatt v. 16.5.1963) ist lediglich angegeben: "Briefe müssen mit einer Umhüllung versehen und nach Inhalt und Umfang sicher verpackt sein". Zu allgemeinen Versendungs- und Auslieferungsbedingungen, Sendungsarten und Versendungsformen vgl. das von der Deutschen Bundespost herausgegebene Postbuch (Ratgeber für Kunden), Ausgabe 1982, S. 25 ff, S. 63 ff. und S. 127 ff.
- 5 Der Adressat kann als "der vom Sender *i n t e n d i e r t e* Empfänger einer Botschaft" (Burger/Imhasly 1978, S. 19) definiert werden. Empfänger kann hingegen "irgendeine Person, die eine kommunikative Botschaft wahrnimmt und interpretiert" (ebd.), sein. Die Briefkommunikation verläuft zwar zwischen definiten Kommunikationspartnern, Absender und/oder Adressat können jedoch Einzelpersonen (individuelle Adressaten/Absender) oder Institutionen/Gruppen/Firmen (kollektive Adressaten/Absender) sein. Im zweiten Fall gibt der Vermerk "z.Hd." die spezielle Zuständigkeit an und gewährleistet eine schnellere innerbetriebliche/inneramtliche Zustellung. Manche Briefe sind zwar postalisch individuell adressiert, der Adressat wird aber in seiner Rolle als Gruppenmitglied (individuell oder kollektiv) angeredet ("Liebe(r) Sportkamerad(en)"). Rundbriefe/Werbebriefe werden oft mit identischem Briefinhalt an Adressatengruppen verschickt. Leserbriefe werden postalisch an

die Redaktion einer Zeitung adressiert, sekundär sind sie jedoch zur Veröffentlichung für ein größeres Publikum, die Leserschaft der Zeitung, bestimmt (doppelter Adressat). Offene Briefe kennzeichnet Belke (1973, S. 148) als "publizistische Form des appellativen Briefes". Sie sind postalisch nicht oder zusätzlich adressiert.

- 6 An Einführungsliteratur zur Textlinguistik und Texttheorie seien die Einführungen und Überblicksartikel von Dressler (1973), Kallmeyer/Klein/Meyer-Hermann/Netzer/Siebert (1974), Gülich/Raible (1977), van Dijk (1980), de Beaugrande/Dressler (1981), Viehweger (1980), Kallmeyer/Meyer-Hermann (1980) und Rosengren (1980) und Kalverkämper (1981) genannt.
- 7 Zur Theorie des sprachlichen Handelns vgl. besonders Heeschen (1976) und (1980). Einen Überblick über pragmalinguistische Ansätze gibt Schwitalla (1980), dazu Henne (1975), Braunroth u.a. (1975), Maas/Wunderlich (1974), Wunderlich (1972), Schieben-Lange (1975). Eine grundsätzliche Schwierigkeit liegt in der Benennung und Klassifikation von Sprachhandlungen, die oft nach der Spezifik ihrer Illokution vorgenommen worden ist. Vgl. z.B. Austin (1972, S. 165 ff.), Searle (1973, S. 117 ff.), Wunderlich (1976, S. 77 ff.), Steger (1976, S. 10 f.), Lang (1978, S. 246), Ermert (1979, S. 68 ff.) sowie Bayers Versuch, im Rahmen einer Situationstheorie Sprechhandlungstypen zu unterscheiden (1977, S. 142). Zusammenfassend vgl. Beck (1980, S. 87 ff.).
- 8 Der Stempel gibt Ort und Datum der Übernahme des Briefes in den Postbeförderungsprozeß an. Der Außenbrieftext insgesamt gibt erste Hinweise auf die soziale Beziehung zwischen den Briefpartnern und die Beschaffenheit von Absender und Adressat, ist jedoch in der Regel nicht mehr verfügbar.
- 9 Für einzelne Briefsorten im Paradigma 'Brief' können sich Änderungen in der hier idealisierten vollständigen Makrostruktur ergeben, etwa durch das Wegfallen einzelner Brieftextteile (z.B. weist der Privatbrief meist weder Innenanschrift noch Betreff und Bezug auf). Auch für die Analyse historischer Briefe wäre der Entwurf zu modifizieren (vgl. die Beispiele bei Hölterhof/Otto (1980)).
- 10 Vgl. Lang (1978, S. 153 ff. und die Übersicht S. 160). Nickisch (1979, S. 215) unterscheidet "Briefeingang", "Briefinhalt" und "Briefschluß". Vgl. auch Ermerts (1977, S. 92) Unterscheidung zwischen dem "Brieftext i.e.S." (zwischen Anrede bzw. Briefkopf und Unterschrift) und dem "Brieftext i.w.S.".
- 11 Vgl. auch Polenz' (1980) Modell der satzsemantischen Analyse von Texten, Zilligs (1980) Theorie der "Textakte", Rosengrens (1979) Konzeption zur Analyse der Sprachhandlungsstruktur von Texten sowie Cherubims (1981, S. 119 f.) Unterscheidung zwischen "dominanter Intention" (Redezweck) und "Sprachhandlungsform". Steger (1976, S. 7 f.) spricht von "Intentionsakten". Die Termini "Briefakt" und "Briefschritt" wurden analog zu den von Henne/Rehbock (1982) in der Gesprächsanalyse eingeführten Begriffen "Gesprächsakt" und "Gesprächsschritt" gebildet. Einen Überblick über die neueste gesprächsanalytische Forschung gibt daneben Kanth (1981), über die Arbeiten zur Erforschung gesprochener

deutscher Standardsprache allgemein berichtet Betten (1977/78).

- 12 Sprachhandlungen realisieren Ziele/Teilziele des Senders. Zum Zusammenhang von Zielhierarchie und Sprachhandlungshierarchie vgl. Brandt/Koch/Motsch/Rosengren/Viehweger (1983, S. 9).
- 13 Zur Analyse der Beziehungsebene in Gesprächen vgl. Holly (1979).

## Literatur

- Austin, J.L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart.
- Bayer, K. (1977): Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion. Tübingen.
- de Beaugrande, R./Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Beck, G. (1980): Sprechakte und Sprachfunktionen. Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihre Grenzen. Tübingen.
- Belke, H. (1973): Die Multifunktionalität einer literarischen Gebrauchsform am Beispiel des Briefes. In: Ders.: Literarische Gebrauchsformen, Düsseldorf, S. 142 - 157.
- Betten, A. (1977/78): Erforschung gesprochener deutscher Standardsprache, Teil I und II. In: Deutsche Sprache 5, S. 335 - 361 und 6, S. 21 - 44.
- Brandt, M./Koch, W./Rosengren, I. (1981): Die Analysekatoren im Projekt "Fachsprachliche Kommunikation", Lund (FAK 7).
- Brandt, M./Koch, W./Motsch, W./Rosengren, I./Viehweger, D. (1983): Der Einfluß der kommunikativen Strategie auf die Textstruktur — dargestellt am Beispiel des Geschäftsbriefes. In: I. Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. 3. Lunder Symposium 1982. Malmö demnächst (Seitenzählung nach Tagungsvorlage).
- Braunroth, M./Seyfert, G./Siegel, K./Vahle, F. (1975): Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik. Frankfurt/M.
- Brockmeyer, R. (1959): Geschichte des deutschen Briefes von Gottsched bis zum Sturm und Drang. Diss. Münster.
- Brüggemann, D. (1968): Vom Herzen direkt in die Feder. München.
- — (1971): Gellert, der gute Geschmack und die üblen Briefsteller. Zur Geschichte der Rhetorik in der Moderne. In: DVjs 45, S. 117 - 149.
- Buddemeier, H. (1973): Kommunikation als Verständigungshandlung. Sprachphilosophische Ansätze zu einer Theorie der Kommunikation. Frankfurt/M.
- Bügel, W. (1938): Der Brief. Ein kulturgeschichtliches Dokument. Berlin.
- Bügel, P. (1976): Der Privatbrief. Entwurf eines heuristischen Modells. In: DVjs 50, 281 - 297.
- Burger, H./Imhasly, B. (1978): Formen sprachlicher Kommunikation. Eine Einführung. München.

- Cherubim, D. (1980): Zum Programm einer historischen Sprachpragmatik.  
In: H. Sitta (Hrsg.): Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte.  
Zürcher Kolloquium 1978. Tübingen, S. 3 - 21.
- — (1981): Schülerbriefchen. In: J. Baurmann/D. Cherubim/H. Rehbock  
(Hrsg.): Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum  
nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts  
Braunschweig, S. 107 - 168.
- van Dijk, T.A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung.  
München/Tübingen.
- Dressler, W. (1973): Einführung in die Textlinguistik. 2. durchges. Aufl. Tübingen.
- Ermert, K. (1979): Briefsorten. Untersuchungen zur Theorie und Empirie der  
Textklassifikation. Tübingen. (Urspr. Diss. Trier 1977).
- Fuchs, H.P./Schank, G. (Hrsg.) (1975): Texte gesprochener deutscher Standard-  
sprache. Erarbeitet im Institut für deutsche Sprache. Forschungsstelle  
Freiburg i.Br., Bd. III: Alltagsgespräche, München.
- Große, E.U. (1976): Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung  
in die Funktionen der Texte. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Gülich, E./Raible, W. (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und  
Möglichkeiten. München.
- Hartung, W. (1983): Briefstrategien und Briefstrukturen oder: Warum schreibt  
man Briefe? In: I. Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. 3. Lunder  
Symposium 1982. Malmö demnächst (Seitenzählung nach Tagungsvorlage).
- Hartwig, H. (1976): Zwischen Briefsteller und Bildpostkarte. In: L. Fischer/K.  
Hickethier/K. Riha (Hrsg.): Gebrauchsliteratur. Methodische Überlegungen  
und Beispielanalysen. Stuttgart, S. 114 - 126.
- Harweg, R. (1968): Textanfänge in geschriebener und gesprochener Sprache.  
In Orbis 17, S. 343 - 388.
- Heeschen, V. (1976): Überlegungen zum Begriff "Sprachliches Handeln". In:  
Zeitschrift für germanistische Linguistik 4, S. 273 - 301.
- — (1980): Theorie des sprachlichen Handelns. In: Lexikon der Germanistischen  
Linguistik, hrsg. von H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. 2., vollständig  
neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen, S. 259 ff.
- Henne, H. (1975): Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung. Tübingen.
- — (1983): Zur Analyse sprachlicher Handlungen in Briefen. In: I. Rosengren  
(Hrsg.): Sprache und Pragmatik. 3. Lunder Symposium 1982. Malmö  
demnächst.
- Henne, H./Rehbock, H. (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. 2., verb.  
u. erw. Aufl. Berlin/New York.
- Hillard, G. (1969): Vom Wandel und Verfall des Briefes. In: Merkur 23, S. 342 -  
351.
- Holly, W. (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung  
des Beziehungsaspekts. Tübingen.

- Hölterhoff, D./Otto, M. (1980): "Gehörter Herr ..." Veränderungen in der Geschäftskorrespondenz – Wandel einer Berufsrolle. In: Praxis Deutsch, Heft 40, S. 50 - 54.
- Honnefelder, G. (1975): Der Brief im Roman. Untersuchungen zur erzähl-technischen Verwendung des Briefes im deutschen Roman. Bonn.
- Huth, L. (1981): Das Bild vom Adressaten in der Zuschauerpost. Methodische Probleme einer linguistisch genannten Pragmatik. In: J. Klein/G. Presch (Hrsg.): Institutionen – Konflikte – Sprache. Arbeiten zur linguistischen Pragmatik. Tübingen, S. 153 - 181.
- Jappe, G. (1969): Vom Briefwechsel zum Schriftwechsel. In: Merkur 23, S. 351 - 362.
- Kallmeyer, W. (1981): Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: P. Schröder/H. Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, S. 89 - 127.
- Kallmeyer, W./Klein, W./Meyer-Hermann, R./Netzer, K./Siebert, K.J. (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik, Bd. 1: Einführung, Bd. 2: Reader. Frankfurt/M.
- Kallmeyer, W./Meyer-Hermann, R. (1980): Textlinguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Tübingen, S. 242 ff.
- Kalverkämper, H. (1981): Orientierung zur Textlinguistik. Tübingen.
- — (1981a): Der Bestand der Textlinguistik. Teil I und II. In: Deutsche Sprache 9, S. 224 - 270 und S. 329 - 379.
- Kanth, R. (1981): Kommunikativ-pragmatische Gesprächsforschung. Entwicklung und Forschungssituation. Neuere gesprächs- und konversationsanalytische Arbeiten. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 9, S. 202 - 222.
- Klotz, V. (1972): Bühnen-Briefe. Frankfurt/M.
- Koch, W./Rosengren, I./Schonebohm, M. (1978): Sprachhandlungsstruktur des Textes. Lund (FAK 1).
- — (1979): Analyse fachsprachlicher Texte. Vorstudie. Lund (FAK 2).
- — (1980): Die Textanalyse im Projekt "Fachsprachliche Kommunikation". Lund (FAK 3).
- — (1981): Ein pragmatisch orientiertes Textanalyseprogramm. In: Rosengren, I. (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980. Malmö, S. 155 ff.
- Lang, H. (1978): Textsorte Hirtenbrief. Linguistische Untersuchungen zur Pragmatik der bischöflichen Schreiben. Diss. Freiburg/Br.
- Langeheine, V. (1983): Bemerkungen zur Briefforschung. In: I. Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. 3. Lunder Symposium 1982. Malmö demnächst.
- Ludwig, O. (1980): Geschriebene Sprache. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Tübingen, S. 323 ff.

- Maas, U./Wunderlich, D. (1974): Pragmatik und sprachliches Handeln (mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache"). 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Merchert, E. (1981): Briefe schreiben in der Schule? Schriftliches Erzählen in Briefen. In: Praxis Deutsch, Heft 49, S. 43 - 45.
- Nickisch, R.M.G. (1969): Die Stilprinzipien in den deutschen Briefstellern des 17. und 18. Jahrhunderts. Mit einer Bibliographie zur Briefschreiblehre (1474 - 1800). Göttingen.
- — (1979): Präliminarien zu einer systematischen und historisch adäquaten Erschließung der deutschen Briefliteratur. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 12, Heft 3, S. 206 - 225.
- Polenz, P. von (1980): Möglichkeiten satzsemantischer Textanalyse. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 8, S. 133 - 153.
- Rosengren, I. (1979): Die Sprachhandlung als Mittel zum Zweck. Typen und Funktionen. In: I. Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1978. Malmö, S. 188 - 213.
- — (1980): Texttheorie. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Tübingen, S. 275 ff.
- Schank, G./Schwitalla, J. (1980): Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hrsg. von H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Tübingen, S. 313 - 322.
- Schlieben-Lange, B. (1975): Linguistische Pragmatik. Stuttgart.
- Schmitz, H. (1981): Briefdienst. In: Bundespost 81. Dokumentation der Dienstleistungen der Deutschen Bundespost, hrsg. von der Bund-Werbung GmbH in Zusammenarbeit mit der Deutschen Bundespost, S. 70 - 75.
- Schonebohm, M. (1980): Das Corpus des Projekts "Fachsprachliche Kommunikation". Lund (FAK 4).
- Schubert-Felmy, B. (1981): Briefe aus dem Zweiten Weltkrieg. Vorgaben für Schreiben. In: Der Deutschunterricht 33, Heft 5, S. 111 - 130.
- Schwarz, K. (1935): Die Briefpostsendungen in der deutschen Postgeschichte. Berlin.
- Schwitalla, J. (1980): Sprechen und Schreiben in Handlungszusammenhängen. Die Pragmatisierung der Linguistik in den 70er Jahren. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 4, S. 17 - 36.
- Searle, J.R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M.
- Steger, H. (1976): Sprechintentionen. Unveröffentlichtes Paper. Freiburg/Br.
- Steinhausen, G. (1889/91): Geschichte des deutschen Briefes. Zur Kulturgeschichte des deutschen Volkes. 2 Bände. Berlin.
- Viehweger, D. (1980): Methodologische Probleme der Textlinguistik. In: Zeitschrift für Germanistik 1, S. 6 - 20.

- Völzing, P. (1980): Ab- und Zusagen: zur Beziehung von Sprechakten in Texten. In: *Linguistik und Didaktik* 11, Heft 43/44, S. 199 - 214.
- Voßkamp, W. (1971): Dialogische Vergegenwärtigung beim Schreiben und Lesen. Zur Poetik des Briefromans im 18. Jahrhundert. In: *DVjs* 45, S. 80 - 116.
- Wellek, A. (1960): Zur Phänomenologie des Briefes. In: *Die Sammlung* 15, S. 339 - 355.
- Wunderlich, D. (Hrsg.) (1972): *Linguistische Pragmatik*. Wiesbaden.
- — (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/M.
- Zillig, W. (1980): Textakte. In: E. Weigand/G. Tschauder (Hrsg.): *Perspektive: textextern*. Akten des 14. linguistischen Kolloquiums, Bochum 1979. Bd. II. Tübingen, S. 189 - 202.



## SPRACHE DER GEGENWART

*Schriften des Instituts für deutsche Sprache*

### Herausgegeben

im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache von Joachim Ballweg,  
Inken Keim, Hugo Steger und Rainer Wimmer

Schriftleitung: Ursula Hoberg

- Band 1: Satz und Wort im heutigen Deutsch. Jahrbuch 1965/66 des Instituts für deutsche Sprache. 1967.
- Band 2: Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik. Jahrbuch 1966/67 des Instituts für deutsche Sprache. 1968.
- Band 3: Hans Jürgen Heringer, Die Opposition von ‚kommen‘ und ‚bringen‘ als Funktionsverben. Untersuchungen zur grammatischen Wertigkeit und Aktionsart. 1968. Vergriffen.
- Band 4: Ruth Römer, Die Sprache der Anzeigenwerbung. 1974.
- Band 5: Sprache – Gegenwart und Geschichte. Probleme der Synchronie und Diachronie. Jahrbuch 1968 des Instituts für deutsche Sprache. 1970.
- Band 6: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. 1971.
- Band 7: Jean Fourquet, Prolegomena zu einer deutschen Grammatik. 1973.
- Band 8: Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache. 1970. Vergriffen.
- Band 9: Hildegard Wagner, Die deutsche Verwaltungssprache der Gegenwart. Eine Untersuchung der sprachlichen Sonderform und ihrer Leistung. 1972. Vergriffen.
- Band 10: Empfehlungen zum Gebrauch des Konjunktivs in der deutschen geschriebenen Hochsprache der Gegenwart. Beschlossen von der Kommission für wissenschaftlich begründete Sprachpflege des Instituts für deutsche Sprache. Formuliert von Siegfried Jäger. 1973.
- Band 11: Rudolf Hoberg, Die Lehre vom sprachlichen Feld. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte, Methodik und Anwendung. 1973. Vergriffen.
- Band 12: Rainer Rath, Die Partizipialgruppe in der deutschen Gegenwartssprache. 1971.
- Band 13: Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache. 1971.
- Band 14: Werner Ingendahl, Der metaphorische Prozeß. Methodologie zu seiner Erforschung und Systematisierung. 1973.

- Band 15: Leo Weisgerber, Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung. 1971.
- Band 16: Bibliographie zum öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Zusammengestellt und kommentiert von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Manfred W. Hellmann. 1975.
- Band 17: Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. 1971.
- Band 18: Zum öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, Methoden und Probleme seiner Erforschung. Aus den Referaten einer Tagung zusammengestellt von Manfred W. Hellmann. 1973.
- Band 19: Linguistische Studien I. 1972.
- Band 20: Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch. Jahrbuch 1971 des Instituts für deutsche Sprache. 1972.
- Band 21: Heidi Lehmann, Russisch-deutsche Lehnbeziehungen im Wortschatz offizieller Wirtschaftstexte der DDR (bis 1968). 1972.
- Band 22: Linguistische Studien II. 1972.
- Band 23: Linguistische Studien III. Festgabe für Paul Grebe zum 65. Geburtstag. Teil 1. 1973.
- Band 24: Linguistische Studien IV. Festgabe für Paul Grebe zum 65. Geburtstag. Teil 2. 1973.
- Band 25: Els Oksaar, Berufsbezeichnungen im heutigen Deutsch. Soziosemantische Untersuchungen. Mit deutschen und schwedischen experimentellen Kontrastierungen. 1976.
- Band 26: Gesprochene Sprache. Jahrbuch 1972 des Instituts für deutsche Sprache. 1974.
- Band 27: Nestor Schumacher, Der Wortschatz der europäischen Integration. Eine onomasiologische Untersuchung des sog. ‚europäischen Sprachgebrauchs‘ im politischen und institutionellen Bereich. 1976.
- Band 28: Helmut Graser, Die Semantik von Bildungen aus *über-* und Adjektiv in der deutschen Gegenwartssprache. 1973.
- Band 29: Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Eine Bestandsaufnahme des Instituts für deutsche Sprache, Forschungsstelle Innsbruck. Erster Hauptteil. Ingeburg Kühnhold – Hans Wellmann, Das Verb. 1973.
- Band 30: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik, Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Horst Sitta und Klaus Brinker. 1973.
- Band 31: Andreas Weiss, Syntax spontaner Gespräche. Einfluß von Situation und Thema auf das Sprachverhalten. 1975.

- Band 32: Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Zweiter Hauptteil.  
Hans Wellmann, Das Substantiv. 1975.
- Band 33: Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Ulrich Engel und Paul Grebe, Teil 1. 1974.
- Band 34: Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Ulrich Engel und Paul Grebe, Teil 2. 1975
- Band 35: Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache. 1975.
- Band 36: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. 1975.
- Band 37: Heinz Kloss, Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 1978.
- Band 38: Theo Bungarten, Präsentische Partizipialkonstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache. 1976. Vergriffen.
- Band 39: Probleme der Lexikologie und Lexikographie. Jahrbuch 1975 des Instituts für deutsche Sprache. 1976.
- Band 40: Wolfgang Steinig, Soziolekt und soziale Rolle. Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen. 1976. Vergriffen.
- Band 41: Sprachwandel und Sprachgeschichtsschreibung. Jahrbuch 1976 des Instituts für deutsche Sprache. 1977.
- Band 42: G.S. Scur, Feldtheorien in der Linguistik. 1977.
- Band 43: Deutsche Wortbildung. Dritter Hauptteil.  
Ingeburg Kühnhold/Oskar Putzer/Hans Wellmann, Das Adjektiv. 1978.
- Band 44: Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache. 1978.
- Band 45: Helmut Henne/Wolfgang Mentrup/Dieter Möhn/Harald Weinrich (Hrsg.), Interdisziplinäres deutsches Wörterbuch in der Diskussion. 1978.
- Band 46: Fachsprachen und Gemeinsprache. Jahrbuch 1978 des Instituts für deutsche Sprache. 1979.
- Band 47: Helmut Heinze, Gesprochenes und geschriebenes Deutsch. Vergleichende Untersuchungen von Bundestagsreden und deren schriftlich aufgezeichneter Version. 1979.
- Band 48: Barbara Marzahn, Der Deutschlandbegriff der DDR. Dargestellt vornehmlich an der Sprache des „Neuen Deutschland“. 1979.

- Band 49: Wolfgang Teubert, Valenz des Substantivs. Attributive Ergänzungen und Angaben. 1979.
- Band 50: Grammatik und Logik. Jahrbuch 1979 des Instituts für deutsche Sprache. 1980.
- Band 51: Erwin Morgenthaler, Kommunikationsorientierte Textgrammatik. Ein Versuch, die kommunikative Kompetenz zur Textbildung und -rezeption aus natürlichem Sprachvorkommen zu erschließen. 1980.
- Band 52: Hanspeter Ortner, Wortschatz der Mode. 1981.
- Band 53: Lorelies Ortner, Wortschatz der Pop-/Rockmusik. 1982
- Band 54: Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. 1981.
- Band 55: Hennig Brinkmann, Sprache als Teilhabe. Aufsätze zur Sprachwissenschaft. Zu seinem achtzigsten Geburtstag ausgewählt und herausgegeben von Maximilian Scherner. 1981.
- Band 56: Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache. 1982.
- Band 57: Wortschatz und Verständigungsprobleme. Jahrbuch 1982 des Instituts für deutsche Sprache. 1983.
- Band 58: Sdrawka Metschkowa-Atanassowa, Temporale und konditionale *wenn*-Sätze.
- Band 59: Siegfried Grosse, Schriftsprachlichkeit. 1983.