

Hedlefs, Birgitt

Das Erlernen der Kulturtechniken "Lesen" und "Schreiben" in der Grundschule im Spannungsfeld der neuen Medien

2014, 108 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hedlefs, Birgitt: Das Erlernen der Kulturtechniken "Lesen" und "Schreiben" in der Grundschule im Spannungsfeld der neuen Medien. 2014, 108 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90210 - DOI: 10.25656/01:9021

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90210>

<https://doi.org/10.25656/01:9021>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Das Erlernen der Kulturtechniken "Lesen" und "Schreiben" in der
Grundschule im Spannungsfeld der neuen Medien.**

Magisterarbeit

Lehrgebiet Bildungstechnologie

Hauptfach Erziehungswissenschaften

Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen

Birgitt Hedlefs

Münkenlander Weg 7

26427 Esens

Matrikelnr.: 635 1042

Themenstellung: 22. April 2013

Vorgelegt am: 01. Oktober 2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 1
2. Begriffe	S. 2
2.1. Kulturtechnik	S. 2
2.2. Medien	S. 3
2.3. Der Begriff der Neuen Medien	S. 6
3. Lehrpläne und Rahmenrichtlinien für den Schriftspracherwerb und den Umgang mit Medien in der Grundschule	S. 8
4. Medienpädagogische Betrachtungen des Einsatzes Neuer Medien in der Schule	S. 11
4.1. Forschungsstand der Wirkung und Folgen des Medienkonsums	S. 12
5. Der Schriftspracherwerb als Kulturtechnik	S. 18
5.1. Sprache als Kulturtechnik	S. 18
5.1.1. Bourdieu: Konzept des Habitus	S. 21
5.1.2. Die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas	S. 27
5.1.3. Peirce: Theorie der Semiotik	S. 39
5.1.4. Baacke's Begriff der Kommunikativen Kompetenz	S. 46
5.1.5. Vorläufige Betrachtungen zur Sprache als Kulturtechnik im Spannungsfeld Neuer Medien	S. 50
5.2. Schrift und Lesen als Kulturtechnik	S. 54
5.2.1. Schrift als Kulturtechnik	S. 56
5.2.2. Lesen als Kulturtechnik	S. 59
Schlussbemerkungen zu Schrift und Lesen als Kulturtechnik	S. 64
6. Der Prozess des Erwerbs von Schreiben und Lesen	S. 67
6.1. Der Prozess des Schrifterwerbs	S. 68
6.1.1. Modelle von Schrift und Schreiben	S. 69
6.1.2. Schreiblehrverfahren	S. 70
6.2. Der Prozess des Leseerwerbs	S. 75
6.2.1. Der Lesevorgang	S. 76
6.2.2. Leselehrverfahren	S. 79
6.3. Neue Wege im Schriftspracherwerb	S. 85

6.4. Forschungsstand	S. 89
6.5. Schlussbemerkung zum Schreib-lese-Erwerb im Neuer Medien	S. 90
7. Fazit	S. 93
Quellenangaben	S. 98

1. Einleitung

DIE ZEIT schreibt am 18. Juli 2013: „*Der Neue im Klassenzimmer. Auch in Deutschland werden immer mehr Tablet-PCs im Unterricht eingesetzt...*“ In diesem Artikel wird eine Walldorfschule beschrieben, die den Einsatz von Tablet-PC von Apple rechtfertigt, verweisend auf das Argument der Vorbereitung auf die Berufswelt. Die Computerbeherrschung gilt als vierte Kulturtechnik. Kinder müssen von Anfang lernen, in einer medienbestimmten Welt, versiert mit Medien umgehen zu können, damit sie später auf den Wettbewerb im Berufsleben vorbereitet sind. Auch in Thailand, zukünftig in der Türkei und auch in Deutschland könnte bald ein papierloses Klassenzimmer angestrebt werden. In drei Schulen in Stockholm lernen bereits Erstklässler mit einem Ipad Lesen und Schreiben. Als Ziel gilt die papierfreie Schule.

Wie verträgt sich der Erwerb von Lesen und Schreiben in der Primarstufe der Grundschule mit den Neuen Medien? Die Diskussion darüber ist von zwei Fronten beherrscht. Der daraus resultierende Diskurs stellt immer wieder die Sinnhaftigkeit des frühen Einsatzes von Neuen Medien zur Debatte, ist auch Gegenstand dieser Arbeit und wird später erörtert. Die Praxis steht, nach wie vor, zu oft vor Problemen fern der später beschriebenen Diskussion: einer nicht konsequent funktionierender Hardware, z.B. eines Smartboards bzw. Whiteboards¹. Neue Medien finden dennoch in Verbindung mit gespeicherten Inhalten als „mobile Lehrmittelsammlung“ Verwendung, z.B. durch Bilder als Ergänzung im Kunstunterricht.

Doch die Vermittlung von Medienkompetenz scheint wichtiger denn je zu sein. LehrerInnen müssen z.B. montags morgens die Konsequenzen des wochenendlichen Medienkonsums aufarbeiten, um wieder entsprechende Lernbedingungen zu schaffen, in denen ihre Schüler konzentriert mitarbeiten können. Medien beherrschen unseren Alltag überall.

Kinder sollen mit Eintritt in die Grundschule die Anwendung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben lernen. Um klären zu können, wie sich dieser Lernprozess

¹ (EDV) elektronisches, einer Wandtafel ähnliches Gerät, das Texte und Bilder wiedergeben kann und auf dem mit besonderen Stiften oder mit dem Finger Geschriebenes und Gezeichnetes direkt eingegeben wird, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Whiteboard>, Zugriff am 29.09.2013

mit dem Einsatz Neuer Medien vertragen kann, ist zunächst der Spracherwerb im Kontext zur Lebenswelt des Individuums zu betrachten. Wie und unter welchen Bedingungen erwirbt der Mensch sprachliche Muster, Auffassung und Anschauungen? Diese wiederum beeinflussen das Denken und die Anwendung von Sprache. Die Gedanken zur Semiotik sollen in diesem Zusammenhang verdeutlichen, wie Zeichen als Buchstaben zu Wörtern mit Bedeutungen werden. Dies ist ein zentraler Bestandteil des Schriftspracherwerbs, denn Schriftspracherwerb geht letztlich über die Encodierung der Zeichen hinaus in ein sinnhaftes Verstehen von Schrift, welches Eingang in das bereits erworbene Wissen von der Welt des Individuums finden soll. Die Ausführungen zu den Kulturtechniken Lesen und Schreiben/Schrift können dieses mit aufschlüsseln. Schließlich wird dargestellt, welcher komplizierter und anspruchsvoller Vorgang das Erlernen und Rezipieren von Schrift birgt. Kinder sind mit Eintritt in die Primarstufe nach PIAGET mitten in ihrer kognitiven Entwicklung. Diese ist hilfreich für Lernprozesse, bindet aber schon Energie und Aufmerksamkeit, sodass die Frage gestellt werden muss, ob Neue Medien nicht unnötig Aufmerksamkeit bindet. Desweiteren sollte die Frage erlaubt sein, ob der zu frühe Einsatz Neuer Medien in der Schule nicht zusätzlich kognitive Kapazitäten der Kinder bindet, da der Gebrauch der Medien im Privatbereich der Kinder sich dem schulischen Einfluss entzieht.

2. Begriffe

2.1. Kulturtechnik

Der Begriff der Kultur geht auf die lateinische Worte 'Cultura'/'colere' (be-)bauen, (be-)wohnen, pflegen zurück. Kultur wird definiert als „1. Das Kultivieren (1), das Urbarmachen des Bodens, Anbau von Pflanzen (...) 3 Gesamtheit der geistigen u. künstlerischen Ausdrucksformen eines Volkes; (...) 4 (unz.) geistige u. seelische Bildung, verfeinerte Lebensweise, Lebensart“². Vgl. SIEGERT (2007) bezieht sich die 'Kultur' mit Beginn der bildungsbürgerlichen Tradition auf die

² Wahrig Fremdwörterlexikon (2012), Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co.KG München

Bereiche „*der 'hohen' Kunst, der Bildung und des guten Geschmacks*“. Kultur bemächtigt sich Techniken, um realisiert werden zu können (z.B. Kunst, Literatur, etc.), den Kulturtechniken (Schrift, Malerei, Zahlen, etc.). Im klassischen Sinn wird darunter die „*Schrift-, Bild- und Zahlenbeherrschung*“ (ebda.) verstanden. „*Charakterisiert werden kann der methodische Ansatz auf dem Gebiet der Kulturtechniken durch die Betonung des Praxis-Aspekts in der medienhistorischen Analyse: Medien werden dann als Kulturtechniken beschreibbar, wenn die Praktiken rekonstruiert werden, in die sie eingebunden sind, die sie konfigurieren oder die sie konstitutiv hervorbringen. Diese Praktiken reichen von Kulthandlungen und religiösen Zeremonien bis zu den Methoden zur Erzeugung und Repräsentation von "objektiven" Daten in den Wissenschaften, von den Methoden der Pädagogik bis zu den politischen, administrativen, anthropologischen und biologischen "Menschenfassungen". Aufgrund des Fokus' auf die Praktiken, können Technologien als offene (nicht-determinierte) Systeme verstanden werden, was allererst einen Medienbegriff liefert, der die für die Mediengeschichte so konstitutive "Zweckentfremdung" von Technologien von vornherein mitdenkt.*“ (SIEGERT 2007) Kulturtechniken sind Medien anhand derer variable kulturelle Gedächtnisse (vgl. ASSMANN 1988) konserviert und realisiert werden und vgl. SIEGERT(2007) Wirklichkeit konstituiert wird. Kulturtechniken beziehen sich auf soziale Kontexte. Sie konstituieren und gestalten sie dadurch, wirken sinnstiftend auf den Ausschnitt von Wirklichkeit, den sie realisieren.

2.2. Medien

SCHENK (2012) versteht unter Medien im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb alle Hilfsmittel, die im Unterricht verwandt werden, also Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel. Lehrmittel dienen der Unterrichtsgestaltung, während Lern- und Arbeitsmittel dem Schülern die Möglichkeit geben und anbieten, die dargebotenen Lehrinhalte zu bearbeiten, vertiefen oder zu wiederholen.

Dichanz (2000, S. 99) definiert Medien wie folgt:

„Medien sind technische Instrumente, Einrichtungen und/oder Systeme, mit deren Hilfe die Kommunikation zwischen mindestens zwei Kommunikationspartnern unterstützt und/oder ermöglicht wird. Dabei können Medien Informationen übermitteln und bearbeiten, ohne dass diese Partner in direktem Kontakt stehen; ihr Kontakt ist medial „vermittelt“.

Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010, S. 31) grenzen den Begriff Medien wie folgt ein:

„...Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potentielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“

Hinsichtlich der Themenstellung erscheint es wichtig, den Medienbegriff nach den möglichen Erfahrungsformen zu differenzieren, in denen ein Sachverhalt oder Inhalt erfahren werden kann. Tulodziecki (2010) kategorisiert wie folgt

- *reale Form*, diese ist z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben
- *modellhafte Form*, diese liegt z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor,
- *abbildhafte Form*, diese ergibt sich z.B. bei der Information mit Hilfe objektgetreuer oder schematischer bzw. typisierender Darstellungen,
- *symbolische Form*, diese besteht z.B. bei der Information aus verbaler Darstellungen oder nicht-verbaler Zeichen.

Weiter schreibt Tulodziecki:

„Die Erfahrungsformen, in denen Kindern und Jugendlichen verschiedene Inhalte bekannt werden, sind mitentscheidend für die Vorstellungen, die sie von den jeweiligen Sachverhalten bzw. Wirklichkeiten überhaupt entwickeln. So wird ein Kind, das bei einer Ausflugsfahrt mit seinen Eltern selbst einen Zoo erlebt hat, mit dem Begriff andere Vorstellungen

verbinden, als ein Kind, das den Begriff (nur) durch Erläuterungen einer Lehrperson kennen gelernt hat.“ (S. 29)

Da die modellhafte, abbildhafte und symbolische Form der Präsentation von Inhalten immer mit einer Reduktion des Inhalts im Vergleich zur Wirklichkeit verbunden ist, ist es grundsätzlich wünschenswert, *„dass Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen“*, da nach BRUNER/OLSEN 1975, S. 197ff.; in TULODZIECKI 1983a, S. 43 ff. in TULODZIECKI 2010, S. 29) bei nur modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Erfahrungsformen immer die Möglichkeit besteht, dass sich unangemessene bzw. irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden.

Spanhel (2006) betont die enge Verknüpfung des Medienbegriffs mit dem Kommunikationsbegriff. Er zitiert hierzu BOECKMANN (1994, S. 15):

„Weil wir als soziale Wesen leben, ist alles, was wir denken und tun, auch durch die Gesellschaft mitbestimmt. Aber das Gemeinsame, das die Gesellschaft ausmacht, die gemeinsamen Regeln, Werte und Überzeugungen, die gemeinsame Geschichte und Kultur, kann eben nur durch Kommunikation entstehen, was ja im Grunde nichts anderes heißt, als 'etwas zu einem Gemeinsamen machen'. Kommunikation funktioniert durch Medien, und seien es nur Gesten oder Worte. In diesem Sinne des Wortes gibt es keine Kommunikation ohne Medien.“

Medien definiert er in Anlehnung an WRAGGE-LANGE (1996, S. 7 f.) wie folgt:

„Medien umfasst alle symbolischen und/oder ikonisch gefassten Repräsentationen von Sinn, die in einer technischen Fixierung veröffentlicht wurden und damit diskutierbar sind.“

Spanhel (2006) verweist darauf, dass einige Einführungen in die Medienpädagogik ohne eine klare Definition des Medienbegriffes auskommen und dass *„die jeweils angesprochenen funktionalen Aspekte in Bezug auf*

Kommunikation nicht genauer erläutert und hinsichtlich möglicher Konsequenzen für pädagogische Prozess untersucht werden.“ (S. 69) Neu auftretende Medien müssen so mit ihren spezifischen Merkmalen und Leistungen pädagogisch immer wieder neu analysiert und beurteilt werden.

Nur wenn nach SPANHEL (2006) der Medienbegriff eng mit dem Kommunikationsbegriff verknüpft wird, *„lassen sich die Grundstrukturen und invarianten Grundfunktionen aller Medien und deren pädagogische Bedeutung herausarbeiten und so die Medienpädagogik auf ein solides theoretischen Fundament stellen.“ (S. 69)*

Weiter zitiert er BOECKMANN (1994. S. 16), um zu verdeutlichen, was die Fähigkeit des Menschen zur Kommunikation durch Medien bedeutet:

„Ein Gedanke wird Gestalt erst in seiner sprachlichen Form. Das Medium Sprache ist also nicht allein ein Mittel des Transportes, es ist ein Mittel der Konstruktion von Gedanken. Was für die Sprache gilt, gilt auch für andere Medien, selbst ein Realfoto transportiert nicht etwa ein Stück Realität oder die Wahrnehmung des Fotografen. Beide sind anders als das, was auf dem Foto eingefangen ist. Auch das Foto ist ein Mittel der Konstruktion von Realität.

Mit unserer Fähigkeit zur Kommunikation von Medien haben wir die Reichweite unserer Sinne überschritten. Wir machen uns die Sinne aller Mitmenschen verfügbar. Und wir schaffen mit unseren Mitmenschen eine gemeinsame Sicht der Welt. Durch Kommunikation und Medien konstruieren wir eine gemeinsame gedankliche Welt, welche unsere Tradition, Kultur und gesellschaftliche Wirklichkeit umfasst.“

2.3. Der Begriff der Neuen Medien

Vollbrecht (2000) verwendet *Informations- und Kommunikationstechnologie (kurz: IuK-Technologien)* und den Begriff *neue Medien* synonym, denn es handele sich nicht um „neue“ Medien, sondern um technische Entwicklungen, die unsere Alltags-Kommunikation mit erheblichen Folgen beeinflussen.

Aufenanger (1999) versteht unter „neuen Medien“ *„jene digitalen Medien..., die Multimedialität – also die Integration unterschiedlicher Medien in einer computergeschützten Präsentation – Hypertextstruktur – also einen nicht-linearen Text – sowie Interaktivität und Simulation ermöglichen, wobei ich die Unterscheidung zwischen computer- oder netzbasierten Anwendungen für nicht so relevant halte.“* (S. 62)

Was nun genau unter dem Begriff „neue Medien“ verstanden wird, ist wohl allein deshalb schwierig einzugrenzen, weil die Entwicklung in diesen Bereichen so rasant schnell vor sich geht, dass Definitionen von heute morgen schon veraltet sein könnten (vgl. DICHANZ 2000).

Für die vorliegende Arbeit soll die Definition von AUFENANGER relevant sein.

3. Lehrpläne und Rahmenrichtlinien für den Schriftspracherwerb und den Umgang mit Medien in der Grundschule

Das Erlernen von Lesen und Schreiben geht heute über den Erwerb der Techniken hinaus, sodass Lesen und Schreiben heute mit dem Erwerb von Literalität in Verbindung gesetzt wird. *„Mit dem Begriff der Literalität wird nicht nur die ästhetische Dimension der Produktion und Rezeption von Schriftlichkeit betont, sondern auch die soziale Dimension einer Teilhabe an Schriftkultur.“* (SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 13) Lesen und Schreiben als Kulturtechnik bedeutet nach SCHRÜNDER-LENZEN (2007) die Vermittlung von orthographisch korrekter Schönschrift und flüssigem Lesen. Schriftspracherwerb versteht sich heute aber als Basiskompetenz für ein lebenslanges Lernen, sodass Lesen und Schreiben als Denkentwicklungsprozess anzusehen sind, die darauf abzielt umfassend handlungskompetent zu sein.

Vgl. SCHENK (2012) und SCHRÜNDER-LENZEN (2007) muss Lesen auf Sinnerfassung und auf den Erwerb adäquater Lesetechnik aus sein. Der Leser muss in der Lage sein, sich kritisch mit Textinhalten auseinanderzusetzen. Das bedeutet, dass er sowohl Kontextwissen als auch externes Wissen aktivieren kann, um dies mit den aufgenommenen Informationen sinnvoll zu verbinden, um seine eigenen Schlüsse daraus ziehen zu können. Dies ist für einen Leseanfänger ein schwieriger Prozess, denn das Übersetzen von Schriftzeichen in gesprochene Sprache gilt als schwerer als allgemein angenommen.

Ähnliches gilt für das Schreibenlernen. Schreiben ist eine Technik, eine motorische Tätigkeit, die durch korrekte Form und Bewegung ausgeführt wird, aber auch als ein Akt sprachlicher Kommunikation als sinnhaftes und auch notwendiges Tun.

In der aktuellen didaktischen Diskussion wird das Erlernen vom Lesen und Schreiben in einem engen Zusammenhang gesehen.

Überblick über aktuelle Vorgaben zum Schriftspracherwerb

Richtziel für den Erstleseunterricht ist, dass Kinder nach Abschluss eines elementaren Leselehrgangs *„einfache Erzählungen, Gedichte, Sachtexte und lebenspraktische Informationen selbständig still und ihren Inhalt in den wesentlichen Zügen wiederzugeben“*³ (SCHENK 2012, S. 157) in der Lage sind.

Desweiteren soll Lesen die allgemeine Sprachkompetenz fördern, den Schüler motivieren selbst den Zugang zu Literatur zu finden, durch die er sich selbst Wissen aneignen kann und lernt, sich stellungsnehmend damit auseinanderzusetzen, sodass Lesen letztlich zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann und soll (SCHENK 2012). Als wichtigstes Ziel steht die Freude am Lesen als nachhaltigste Motivation zum Lesen.

Für den Schriftbereich gilt nach GLÖCKEL (1979, S. 120 f.)⁴ in SCHENK (2012, S. 150) als Richtziel eine Schrift, die

- *„Gut lesbar und daher an der Norm orientiert,*
- *In Form, Bewegung und Raumverteilung ausgewogen (ästhetisch, aber vor allem zweckmäßig),*
- *Flüssig und gewandt (kein Formverfall bei schnellerem Schreiben),*
- *Entwicklungs- und ausbaufähig,*
- *Ausdrucksmöglichkeit der persönlichen Eigenart und Leistung“*

Ist. Auch hier steht als vorderste Ziel die Freude am Schreiben, am technischen Können, am orthographisch korrekten Schreiben und an den kommunikativen Möglichkeiten, die das gekonnte Schreiben dem Schüler eröffnet.

Als Teilziele ergeben sich nach SCHENK (2012, S. 160 f.)

- *„Als Sprachhandlung muss Schreiben die Niederlegungen von Bedeutung mittels graphischer Symbole ermöglichen; die entsprechenden Kenntnisse sind zu vermitteln.*
- *Als optisch gesteuerte Handlung muss vom Auge z.B. die günstige Anordnung der Zeichen, die richtige Buchstabenform und –größe überwacht werden.*
- *Als manuelle Ausführungshandlung erfordert Schreiben u.a. eine klare Vorstellung von ökonomischen Bewegungselementen und dem*

³ Rabenstein, R. (1979): Erstleseunterricht

⁴ Glöckel, H. (1979): Erschreibunterricht in Rabenstein, R. (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.

Bewegungsablauf sowie eine entwicklungsgemäß differenzierte und störungsfreie Beherrschung der Schreibmotorik

- *Als Handlung, die mit Werkzeugen ausgeführt wird, schließt sie die Aneignung von Kenntnissen in Gebrauch und Pflege des Schreibmaterials ein.*
- *Als individuelle Handlung, die vom einzelnen als persönliche Leistung ausgeführt wird, ist sie an die Norm gebunden mit zunehmender individueller Freiheit der Gestaltung*

4. Medienpädagogische Betrachtungen des Einsatzes von Neuen Medien in der Schule

Der aktuelle medienpädagogische Diskurs wird überschattet von zwei Meinungen, die zugegebener Weise etwas polemisch auf „Spitzer vs. Medienpädagogik“ verkürzt werden könnte. Manfred SPITZER (2012) vertritt in seinem aktuellen Buch „Mediendemenz“ die Auffassung, dass die Auswirkungen des Medienkonsums aus lernpädagogischer Sicht noch nicht genügend erforscht sind, sodass für ihn ein unbeschwerter Einsatz von Medien in den Schulen und Kinderzimmern problematisch erscheint. Dies alles sieht er, von Seiten der Medienpädagogik unter dem Deckmantel der „Medienbildung“ legitimiert, führt aber neurobiologische Untersuchungen an, die diesen unbeschwerten Einsatz durchaus in Frage stellen. Er beruft sich auf Studien, die zugebenermaßen, seine Sichtweise bestätigen, vernachlässigt aber Untersuchungen, die gegenteiliges berichten.⁵ Vor allen Dingen argumentiert SPITZER so, dass Mediengebrauch, wenn er zu früh und zu exzessiv geschieht, nicht die Verbindungen im Gehirn hinterlässt, die eine Beschäftigung, wo Hand und Sinnesorgane beteiligt sind, hervorruft. In diesem Sinne ist auch der Lernakt am Computer eingeschränkter, weil eben nur Tasten und eine Maus bedient werden müssen, anstatt die eigenen Fähigkeiten in der Realität zu erproben.

Die andere Seite, die diesen Diskurs mit bestreitet, besteht aus Vertretern der Medienpädagogik, die eine inhaltliche Diskussion über die Art und Weise des Einsatzes von Medien in Bildungseinrichtungen einerseits führen, andererseits aber eben auch an dem o.a. Diskurs beteiligt sind und darin die Medien als Bestandteil der Lebenswelt begreifen, um somit ihren frühen Einsatz in Bildungseinrichtungen zu rechtfertigen. 2009 wurde ein Medienpädagogisches Manifest⁶ verankert, als Versuch den Stellenwert der Medienpädagogik in der Öffentlichkeit noch einmal mit Nachdruck festzusetzen.

Die medienpädagogische Seite argumentiert hinsichtlich des Medieneinsatzes von elementaren Bildungseinrichtungen an, so, dass Medien als Bestandteil der Lebenswelt gesehen werden und Lebenswelten sind nach BAACKE (1999) Medienwelten. Der Alltag des Menschen wird in diesem Sinne von allerlei

⁵ <http://www.nature.com/tp/journal/v1/n11/full/tp201153a.html>, Zugriff am 20.09.2013

⁶ <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>, Zugriff am 20.09.2013

Medien (Handy, PC, Kreditkarten, Fernsehen) bestimmt, die heute das Aufwachsen von Geburt an und das Leben bis ins hohe Alter hinein bestimmen. Um kompetent diesen Ansprüchen der Moderne standhalten zu können, sieht sich die Medienpädagogik in der Verpflichtung, den Heranwachsenden, aber auch den Erwachsenen, so zu unterstützen, dass er Medien als Chance begreift und nutzen kann, um seine Persönlichkeit (weiter) zu entwickeln oder auf die Gefahren und Beeinträchtigungen, die durch das Medienangebot entstehen können, hinzuweisen (vgl. SPANHEL 2006) Diese angestrebte Medienkompetenz wird von verschiedenen Autoren (vgl. z.B. SPANHEL 2002, AUFENANGER 1998; TULODZIECKI 1997; BAACKE 1999) als Konzepte beschrieben, die Dimensionen wie Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (BAACKE 1999) beinhalten, aber von den verschiedenen Autoren mit verschiedenen Schwerpunkten beschrieben werden. Alle genannten Autoren weisen darauf hin, dass Medienkompetenz Bildung ermöglicht, weil (vgl. SPANHEL 2002, S. 7)

„alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken, also auf dem Zeichengebrauch beruht. In diesem Sinne müsste Medienbildung als ein Teil der Allgemeinbildung gesehen werden (SPANHEL 2001b). Ihr Spezifikum aber liegt in der Erkenntnis von und in dem selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit den zeichenhaften bzw. medialen Konstruktionen von Wirklichkeit. Sie liegt in dem metakognitiven Wissen über die zeichengestützten eigenen Denkprozesse und ihre daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen und schließlich in dem Wissen um die ebenfalls an Zeichen gebundene Konstruktion der eigenen Identität und der menschlichen Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln.

Medienbildung ist wie alle Bildung an Kommunikationsprozesse gebunden und erfordert daher angesichts der Vielfalt der Zeichen- und Mediensysteme ein Wissen über und die Fähigkeit zur Metakommunikation, sprachliche Bildung als Fundament und eine Kenntnis der basalen Funktion der Sprache für die metakommunikativen Prozesse.“

Alle Autoren weisen auch darauf hin, dass Medienkompetenz im Zusammenhang von Alter und Entwicklungsstand des Menschen gesehen und vermittelt werden muss.

4.1. Forschungsstand der Wirkung und Folgen des Medienkonsums

Andererseits stellt sich immer wieder die Frage nach der Wirkung und den Folgen des Medienkonsums, vor allem bei jüngeren Kindern, denen in der Literatur unterstellt wird, dass sie im Vergleich zu Erwachsenen noch leichter in ihrem Verhalten und Handeln und damit auch in ihrem Medienumgang zu beeinflussen sind (vgl. SIX, 2008), oder anders gesagt, über weniger Medienkompetenz verfügen als Erwachsene (dies gilt als eines der Hauptargumente in der Medienpädagogik, Kindern so früh wie möglich in die pädagogische Auseinandersetzung mit Neue Medien zu führen, eben, um die Medienkompetenz der Kinder auszubilden). Medien aller Art sind in unserer Gesellschaft nicht nur leicht verfügbar, sondern sie drängen sich uns in unserer alltäglichen Welt auf (z.B. Musikbeschallung oder Werbespots im Supermarkt, Werbeplakate im öffentlichen Raum, etc.). Ihren hohen Stellenwert kann man verschiedenen Studien (KIM (2012); JIM (2012); FIM (2011)) entnehmen. (siehe oben Punkt 2.3.) Auch geht man heute davon aus, dass Medien nicht mehr passiv konsumiert werden, wie es frühere Forschungsansätze unterstellten, sondern dass der Rezipient heute aktiv das Mediengeschehen mit beeinflusst durch z.B. Auswahl und Zuwendung zu bestimmten Angeboten (vgl. SIX 2008).

Die Studie der Bertelmann Stiftung (2013) weist auch auf einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg im Grundschul- wie auch im Sekundarbereich und sozialer Herkunft hin und bezieht sich dabei auf Daten der IGLU Studie 2011. Danach lesen Kinder, deren Familien aus höheren Sozialschichten stammen, besser, als jene, die aus Familien niedrigerer Sozialschichten stammen. Dies zeigte sich in einem bundesweit durchschnittlich höheren Punktwert, der einem ganzen Schuljahr entspricht.

Diese Werte spiegeln sich auch in der FIM-Studie von 2011 wider. Betrachtet man danach die Medientätigkeiten der Eltern gestaffelt nach der Schulbildung (niedrige – mittlere – hohe Schulbildung), so zeigt sich, dass etwa halb so viele Erwachsene (31%) mit niedriger Schulbildung mehrmals pro Woche ein Buch lesen oder vorlesen, wie Erwachsene mit hoher bzw. mittlerer Bildung (64/63%). Auch liest nur jeder sechste Elternteil mit niedrigem Bildungsniveau gemeinsam mit seinen Kindern gegenüber einem Drittel der Eltern mit mittlerem/höherem Bildungsniveau.

Um die Folgen des Medienkonsums aus pädagogischer Sicht abschätzen zu können, gilt es die zahlreichen Einflussfaktoren zu berücksichtigen, die SIX (2008) wie folgt zusammengefasst hat. So hat für sie neben den Merkmalen der Medienangeboten, die letztlich von den Kindern präferierten Medienangebote und das Ausmaß, in dem sie genutzt werden, Aussagekraft. Entscheidend ist vor allen Dingen auch wie und wofür und in welcher Weise sie genutzt werden. Welche funktionale Dimension weist ihnen das Kind zu, wie kann es die Medieninhalte aufnehmen, reflektieren und verarbeiten. Diesen komplexen Wirkungszusammenhang, der sich aus den Merkmalen des Medienangebots und einzelner Inhalte, dem breiten Spektrum von Aktivitäten und Prozessen, auf der Seite des Mediennutzers und den Bedingungs- und Einflussfaktoren seiner Medienpräferenzen und -zuwendung, seiner medienbezogenen Aktivitäten und Prozesse zusammensetzt, ist letztlich für die Folgen des Medienkonsums mitentscheidend. Die Medienpsychologie und Medienpädagogik teilt nach SIX diese Sichtweise und betont die aktive, konstruktive Prozesshaftigkeit der Mediennutzung, die in der Bedeutsamkeit des Zusammenwirkens zwischen dem individuellen Medienhandeln, der mit der Mediennutzung verbundenen Motive, der psychischen Aktivitäten und den personalen, situationalen und Kontextbedingungen liegt.

Darüber hinaus berichtet die Leseforschung über detailliertere Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung und Folgen des Medienkonsums. Die Leseforscherin und US-Neurologin Maryanne WOLF (dazu auch SPITZER 2012) betont, dass das Lesen nicht genetisch in uns angelegt ist, wie z.B. Sehen oder Sprechen. Der Leseerwerb ist ein Lernprozess von Grund auf, verbunden mit dem Aufbau von entsprechenden Nervenbahnen, die sich ein Leben lang, entsprechend der Gewohnheiten des Menschen, neu organisieren. D.h., dass das Gelesen werden muss, um Lesen zu können. SCHRÜNDER-LENZEN (2007) formuliert es im Kontext des Lesenlernens so: „*Lesen lernt man nur durch Lesen*“ (S. 18) und seine erworbene Lesekompetenz erhält der Mensch nur durchs Lesen.

Wolf/Baccino (2011) behaupten, dass z.B. bei einer Online-Lektüren Ressourcen geopfert werden, da die Fähigkeit des Menschen, reiche geistige Verbindungen zu bilden, dabei ungenutzt bleiben. Zu viel passiert vor den Augen des Nutzers (Grafiken, Hyperlinks, Werbungen), als das er sich auf das Wesentliche

konzentrieren kann, nämlich das Lesen. Bestätigend für diese Hypothese sind Untersuchungen, nach denen geübte Bildschirmleser nicht mehr linear über die Zeilen lesen, sondern vieles gleichzeitig aufnehmen müssen, sodass, lt. einer Studie der Wichita State University der Leser am PC seinen Text nicht mehr traditionell wie im Buch liest, d.h. von links nach rechts, Zeile für Zeile, Seite für Seite, sondern in F-Form: der Leser sucht nur noch gezielt nach Informationen, statt den Ausführungen des Autors zu folgen.

Auch der französische Leseforscher Eric Jamet von der Universität Rennes fand in einer Untersuchung heraus, dass seine Probanden gerade mal 20% von einem Internetartikel, der eine Grafik mit einem Audiokommentar und einem Lauftext kombinierte, verstanden.

Nach BACCINO (2011) nimmt zu viel Multimedia das Arbeitsgedächtnis sehr stark in Anspruch, was besonders auch auf die Hyperlinks⁷ zurückgeführt werden kann.

Ebenso gibt BACCINO (2011) zu Bedenken, dass der Leser am Computer langsamer liest. Ein Seitenwechsel kann bis zu drei Sekunden dauern, sodass das, was der Nutzer bereits gelesen hat, während des Wartens vergessen werden kann, da das Arbeitsgedächtnis nur eine sehr begrenzte Zeit Informationen speichert; die Informationen der nächsten Seite schließt sich nicht schnell genug an. Auch dauert es länger durch die Beweglichkeit der Bildschirmtexte gelesene Textstellen wieder zu finden, weil das >>Scrollen<< die Stabilität des räumlichen Textgedächtnisses komplett zerstört. Monitore und Displays behindern zudem die Fähigkeit in schnellen Sprüngen zu lesen. Auf einer gedruckten Seite dauert es im Schnitt 250 Millisekunden, bis das Gehirn ein Wort visuell aufnimmt, es mit gespeicherten Worten abgleicht und versteht. Dadurch, dass Monitore und Displays flimmern, schlechte Kontraste und unergonomische und uneinheitliche Layouts haben, verlangsamt sich der Prozess des Lesens um rund 25%. Auch der kalifornische Gehirnforscher Gary Small hat herausgefunden, dass Onlinelektüre durch ständiges Abwägen und Entscheiden Ressourcen beansprucht, was jedoch lt. des australischen Forschers John Sweller das Gehirn trainiert. Die fehlende

⁷ auch Link, [grafisch hervorgehobene] Verknüpfung mit einer anderen Datei oder einer anderen Stelle in derselben Datei [die vom Benutzer z. B. per Mausklick aktiviert werden kann], <http://www.duden.de/rechtschreibung/Link>, Zugriff am 26.08.2013

Energie wirkt sich bei der Informationsverarbeitung aus, sodass eine Mitarbeiterin, Dorothee Fillet, festgestellt hat, dass das Gelesene seltener das Langzeitgedächtnis erreicht, was wiederum die Verarbeitungstiefe negativ beeinflusst. Auch Wiederholungen, die Lernen ermöglichen, sind bei wandelbaren Internettexen nicht immer möglich. Infos werden im Internet abgerufen, aber nicht mehr verinnerlicht, sodass sich der Nutzer darauf verläßt, dass die Information auf irgendeinem Server existiert und darum nicht mehr im Gehirn gespeichert werden muss (vgl. auch SPITZER 2012).

Wolf (2010) weist wie SPITZER (2002) darauf hin, dass das menschliche Gehirn nicht für das Lesenlernen geschaffen worden ist. Das Lesen an digitalen Medien dient meist der Informationsbeschaffung, sodass Texte, wie oben beschrieben, gelesen werden. Um aber auch beim Lesen eine Verarbeitungstiefe der Informationen zu erreichen, ist es notwendig sich auf den Inhalt zu konzentrieren, um, wie WOLF es beschreibt, in andere kognitive Zonen vordringen zu können, z.B. in Form von einer Identifikation mit dem Held des Buches oder ein Abtauchen in die Umwelt des Helden. Lesen am Bildschirm ist nach WOLF mit kurzen Aufmerksamkeitsphasen verbunden, statt mit langen, konzentrierten Zeitabschnitten. Bücher werden gefühlt, gerochen und berührt während des Lesens, wird es zur Seite gelegt, bleiben die Seiten aufgeschlagen und brauchen später nicht gesucht werden.

Zuletzt soll hier in diesem Zusammenhang noch eine Studie der Universität Basel und des Fraunhofer Institutes für Arbeitswirtschaft und Organisation Stuttgart Beachtung finden. Der Schlafforscher CAJOCHEN (2011) und sein Team postulieren durch die Ergebnisse ihrer Studie, dass LED-Bildschirmnutzer ihren Schlaf-Wach-Rhythmus verzögern und damit am Abend geistig deutlich fitter sind. Das Licht, das ein LED-Bildschirm abstrahlt gibt durch seine Wellenlänge deutlich mehr blaues Licht ab, auf das das menschliche Auge besonders empfindlich reagiert. Das Licht unterdrückt den Spiegel des Schlafhormon Melatonin, sodass der Schlaf-Wach-Rhythmus gestört werden kann.

Festzuhalten bleibt in diesem Zusammenhang, dass die aktuelle Technik hinsichtlich der Wirkung auf den Menschen, im Besonderen auf die Kinder nicht genügend erforscht ist. Die o.a. Untersuchungen zeigen, dass die Technik der

Neuen Medien durchaus Konsequenzen auf den Organismus des Menschen und von Kindern im Besonderen haben können, die es abzuklären gilt. Auch zeigt sich aus den Untersuchungen der Leseforschung, dass neben einer soliden Grundausbildung des Lesens, das ablenkungsfreie Üben des Lesens notwendig für den Erhalt einer Lesekompetenz ist.

Exkurs: Mediennutzung von Kindern – der Versuch eines Überblicks

Nachfolgend soll der Versuch eines Überblicks über die Mediennutzung von Kindern um das Einschulungsalter herum gegeben werden. Die FIM- und KIM-Studien geben dort einen aktuellen Überblick. Ziel dieser ausschnitthaften Darstellung soll es im Zusammenhang der Arbeit sein, einmal die Mediennutzung von Kindern fassbar zu machen. Kinder setzen sich demnach schon im Alter von 5 – 7 mit einer enormen Vielfalt von Medien auseinander, Eltern teilen zusammengefasst das Fernsehen, das Bücher vorlesen und CDs/Kassetten anhören mit ihren Kindern von 3-11 Jahren meist, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Inhalte auch von den Kindern mit den Haupterziehern reflektiert werden können.

Nach der FIM-Studie standen 2011 Familien in Deutschland ein vielfältiges Medienangebot zur Verfügung (vgl. auch KIM-Studie 2012): Fast alle Haushalte verfügen über mindestens einen Fernseher, ein Radiogerät, ein Handy, Internetzugang und ein Gerät zur Aufzeichnung von Fernsehinhalten bzw. Abspielen von Filmen wie DVD- Player/-Rekorder, Festplatten- oder Videorekorder. Dreiviertel der Haushalte besitzt eine Spielkonsole oder einen MP3-Player, gut jede vierte Familie verfügt über ein erweitertes, kostenpflichtiges Fernsehprogramm (Pay-TV), 20 % der Familien ist Besitzer eines Tablet-PC und 8% besitzt einen iPod Touch. Spielkonsolen werden eher von Familie mit älteren Kindern angeschafft (6-19 Jahre, 84%), aber noch die Hälfte der Familien mit kleineren Kindern (3-5 Jahre) sind noch mit Tablet-PCs und iPads ausgestattet (ca. 25%), was lt. der Studie dem jungen Alter der Eltern geschuldet werden kann. Aus den Studien geht hervor, dass mit dem Bildungsgrad der Eltern und der Höhe/Qualität der Berufstätigkeit die Medienausstattung wächst, lediglich die Ausstattung mit einer Spielkonsole entspricht hier dem gegenläufigen Trend.

53% der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren besitzen bereits (im Zimmer oder für sich und seine Geschwister) eine Spielkonsole, gefolgt von 49%, die ein Radiogerät besitzen und 36% als Besitzer eines MP3-Player bzw. iPods. Immerhin noch 31 % besitzen ein Handy/Smartphone/iPhone.

Zur Mediennutzung hat die Befragung der FIM-Studie (2011) ergeben, dass 92% der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren täglich bzw. mehrmals in der Woche Fernsehen, 57% telefonieren, 54% täglich CD/MC hören oder Bücher lesen oder vorgelesen bekommen und 46% mit einer Spielkonsole spielen. Kinder zwischen 3 und 5 Jahren bekommen täglich vorgelesen bzw. lesen Bücher (87%), schauen zu 84% täglich fern und 65% hören täglich CDs oder Kassetten. 26% von ihnen schauen mehrmals pro Woche/täglich DVDs/Videos/Blurays⁸.

Die KIM-Studie (2012) zeigt, dass von den 6 - 7 jährigen Kindern rund 93% sehr gerne oder gerne an Computer/Konsole/Online Spiele spielen, mindestens einmal pro Woche spielen 58% der 6 – 7 Jährigen. Bei Ein Viertel der Kinder (besonders Jungs) gehört die Nutzung von digitalen Spielen am Computer online oder offline oder aber an der Spielkonsole zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten.

Lt. KIM-Studie (2012) hat das Buch als Medium nach wie vor einen wichtigen Stellenwert im Alltag der Kinder.

Fernsehen und Radio gehört zur Selbstverständlichkeit im medialen Alltag.

Jedes 10. Kind im Alter von 6 – 7 Jahren hat bereits ein eigenes Handy, mit dem es vor allen Dingen mit den Eltern kommuniziert oder aber SMS/MMS schreibt.

⁸ Ein digitales optisches Speichermedium, als Nachfolger der DVD, http://de.wikipedia.org/wiki/Blu-ray_Disc, Zugriff am 21.09.2013

5. Der Schriftspracherwerb als Kulturtechnik

5.1. Die Sprache als Kulturtechnik

Am Anfang des Schriftspracherwerbs steht die Sprache. Die Sprache ist die Grundlage der Schrift, deren Geltung im Sinne des gesprochenen Wortes ist.

Die Bedeutung von Sprache hat HUMBOLDT (1820) in seiner Schrift eindrucksvoll zusammengefasst. HUMBOLDT bezeichnet die Sprache „*als Werk seines [Anm.: Verf.: des Menschen] Verstandes in der Klarheit des Bewusstseyns...*“ (ebda. S. 15)

So ermöglicht die menschliche Sprache dem Individuum sich mitzuteilen, miteinander zu kommunizieren und so miteinander in Interaktion zu treten. Sprache versetzt den Menschen in die Lage verstanden zu werden, denn sie ist ein Medium, das das Individuum befähigt, seine Gedankenwelt zu verbalisieren und somit nach außen zu tragen. Zunächst werden Gedanken durch Sprache dem eigenen Bewusstsein zugänglich gemacht, denn der Mensch denkt in seiner Muttersprache und kann sich so seiner Gedanken bewusst werden, die die Welt und deren Geschehnisse reflektieren. Sprache gilt nach neueren Erkenntnissen der Sprachwissenschaft aber nicht als Voraussetzung für das Denken, wie die Säuglingsforschung zeigt (vgl. DIE ZEIT 30.11.2012), ermöglicht aber komplexe Denkvorgänge.

In dem Sprechakt, als einer Art der Produktion von Sprache, kann der Mensch sich anderen mitteilen, kann somit an Gesellschaft und deren Prozessen teilnehmen und dadurch auch das Geschehen um ihn herum mit beeinflussen. Dies geschieht nicht nur durch die Mitteilung der Gedanken eines Individuums im Allgemeinen, sondern geschieht im Besonderen nach neueren sprachwissenschaftlichen Untersuchungen auch durch bestimmte Wörter oder auch Metaphern, die durch Emotionen oder individuelle Erfahrungen besetzt sein können (vgl. DIE ZEIT 30.11.2012)

Zunächst beeinflusst das Individuum seine Umwelt durch die Tatsache, dass es existent ist und eine Stimme hat, die Sprache produzieren und somit potentiell an der sozialen Interaktion teilnehmen kann, weil es durch sie gehört werden kann. Das Kind im Besonderen bedient sich der Sprache, um in soziale Interaktion zu

treten und zu kommunizieren; dies ist nicht zuletzt wichtig, um durch die Befriedigung seiner zunächst grundlegenden Bedürfnisse am Leben zu bleiben (vgl. auch LANGEVELDT, 1968). Sprache ermöglicht so nicht nur dem heranwachsenden Individuum zu lernen, ein vollwertiges Mitglied seiner Lebenswelt zu werden, sondern am Weltwissen teilzuhaben, ein Wissen, das über die Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgeht, die das Kind durch das Modelllernen (BANDURA & Walters 1963) in der ersten Lebensphase erwerben kann. Somit wird Sprache zum Medium, zunächst unkritisch betrachtet, dass die Möglichkeit eröffnet, an Bildung und Kultur teilhaben zu können. Sprache ist eine Grundlage zu Lernen.

Sprache verschafft dem Individuum die Möglichkeit seine Gedanken auszudrücken und kommt so dem Bedürfnis des Menschen, verstanden zu werden, nach, gibt dem Menschen die Möglichkeit sich Teile des Weltwissens über die Reproduktion der Gedanken anderer Individuen anzueignen und schafft damit über den Akt des Lernens Zugang zu Informationen, Wahrnehmungen, Einstellungen, Wissen, etc. anderer und, wie HUMBOLDT es formuliert, zur „*Menschenbildung*“ (S. 8)

Sprache besteht aus Wörtern, und diese in unserem Kulturkreis aus Buchstaben. HUMBOLDT konstatierte, dass jede ihm bekannte Sprache durch sein Wesen einer bedeutenden Kultur fähig ist.

Das Erlernen von Wörtern ist nicht ausreichend, um sich einer Sprache umfassend zu bedienen. Hierzu ist der Erwerb der in ihr ausgebildeten Grammatik notwendig, um Wörter nach bestimmten Regeln kombinieren zu können und sinnvolle Sätze zu bilden. Diese Regeln müssen von denen, die sich der Sprache bedienen, akzeptiert werden, um ein Verständnis untereinander zu gewährleisten. HUMBOLDT hat bis dahin nichts als „*vollständigere[r, Anm. Verf.] grammatischer Gestaltung[, als die bisher vorgefundenen, Anm. Verf.] gefunden...*“ (S. 8) hat. Er stellt weiterhin fest, dass die ihm bekannten Grammatiken alles beinhalten, was zur Bildung des Menschen notwendig ist, denn in dem Gebrauch der Grammatik zur Realisation der Sprache ist der Mensch in der Lage seine ureigenen Gedanken auszudrücken oder aber in der Rezeption

die Gedanken eines anderen Individuums zu verstehen und in sein Wissen aufzunehmen.

Durch den adäquaten Gebrauch der Grammatik ist das Individuum in der Lage seine Gedanken und deren sprachliche Produktion nicht nur zu äußern, sondern zu bereichern und entsprechend akzentuiert zu gestalten. So kann das Individuum durch Sprache neue Ideen entwickeln, und auch Vermutungen denken und daraus Neues erfinden (DIE ZEIT, 30.11.2012). Dies dokumentiert die ungeheure Kreativität, die Sprache birgt. Wörter sind dabei als Bausteine zu betrachten, die durch entsprechende Grammatik komplizierte Gedankengänge aus dem Kopf nach außen tragen (können) (LEVINSON in DIE ZEIT, 30.11.2012).

Sprache kann darüber hinaus über sog. nichtsprachliche Elemente, die sich in Körpersprache äußern, wie dem Körperausdruck, der unterstützenden Gestik, der Stimmlage, Stimmgeschwindigkeit, etc. seine vom Sprecher gewünschte Akzentuierung finden (Vgl. auch GRAUMANN 1972). WATZLAWICK et al. (1969/2007) nennt dies analoge Modalitäten. Sie sind im Besonderen für den Beziehungsaspekt im Kommunikationsprozess maßgeblich im Gegensatz zur digitalen Modalität, die den Inhaltsaspekt übermittelt. So ist das Individuum in der Lage im Sprechakt seinem Gegenüber durch die oben genannten Elemente die Wichtigkeit/Unwichtigkeit der versprochenen Information, aber auch die Wertschätzung des Gegenübers, zu dokumentieren, zu variieren und zu betonen (vgl. z.B. die Kommunikationsmodelle von WATZLAWICK, BEAVIN u. JACKSON, 1969/2007; SCHULZ VON THUN, 1981). Dies ist von entscheidender Bedeutung für die Akzentuierung der sprachlich übermittelten Information. So wirken Sprachanlässe im Dialog (in face-to-face-Situation), in denen diese Elemente der Körpersprache in seiner wirksamsten Form zum Tragen kommen können, oft weitaus intensiver und nachhaltiger auf die beteiligten Individuen, als in Situationen, wo Sprache über dritte Medien übertragen werden.

Die Abhängigkeiten, in denen sich Sprache als Kommunikationsprozess vollzieht, sind oben bisher nur angedeutet worden. Folgende theoretische Betrachtungsweisen sollen helfen, besonders den sozialen Aspekt von Sprache intensiver zu untersuchen.

5.1.1. Bourdieu: Konzept des Habitus

Der französische Philosoph und Soziologe Pierre Bourdieu erstellte eine eigene Theorie über den Sprachgebrauch. Im Zentrum stand für ihn, dass Sprache immer im Kontext der sozialen Herkunft gesehen werden muss. Hieraus entstand sein „Konzept des Habitus“, als soziologische Sichtweise des Spracherwerbs.

BOURDIEU kritisierte an den gängigen Sprachtheorien von AUSTIN, SAUSSURE, CHOMSKY und HABERMAS, dass sie den soziohistorischen Kontext, in dem Sprache geschieht, nicht berücksichtigen. *„Er will zeigen, dass die Sprache selbst ein soziohistorisches Phänomen ist, dass der sprachliche Austausch eine profane, praktische Aktivität wie viele andere darstellt und dass Sprachtheorien, die den soziohistorischen und praktischen Charakter der Sprache nicht beachten, dies zu ihrem eigenen Schaden tun.“* (THOMPSON in BOURDIEU 2005, S 5) Außerdem unterstellt er den Autoren die „Illusion des Sprachkommunismus“ (ebda, S. 6), indem eine bestimmte Sprachpraxis als normatives Modell des konkreten Gebrauchs in den Sprachmodellen unterstellt wird. Sie erzeugen die Illusion einer gemeinsamen Sprache und übergehen die soziohistorischen Bedingungen, in denen Sprache geschieht. Sprache wird nach BOURDIEU „par institution“ zugewiesen, wovon der Sprechende selbst ein Teil ist.

Der Begriff des „Habitus“ hat für BOURDIEU eine vielschichtige Bedeutung: *„ein Ensemble von Dispositionen, die die handelnden Individuen auf bestimmte Weise agieren und reagieren lassen.“* (ebda., S. 14) Diese Dispositionen sind durch die soziale Herkunft entstanden, in dem das Individuum aufgewachsen ist und von dem es entsprechend geprägt worden ist. Sie erzeugen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die unauflöslich miteinander verflochten sind und nach BOURDIEU regelhaft sind ohne bewusst einer Regel zu folgen. BOURDIEU bezeichnet sie als „eingepackt“, strukturiert, dauerhaft, generativ und übertragbar.

Die Dispositionen, die den Habitus bilden, sind maßgeblich durch frühkindliche Erfahrungen geprägt, in denen das Kind bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen quasi nebenbei lernt und immer wieder aufgefordert wird, diese zu

üben (z.B. am Tisch gerade sitzen oder Fremden die Hand geben). Im Laufe der Zeit automatisieren sie sich und formen den Körper.

So wirken sie *strukturierend*, denn sie spiegeln Verhaltensweisen, Wahrnehmungen, Werte und Einstellungen in den sozialen Bedingungen und Umwelten wider, in denen sie erworben worden sind. Sie charakterisieren diese soziale Umwelt, in der sie als „normal“ betrachtet werden, können aber im Gegensatz zu anderen sozialen Milieus stehen.

Durch die Art und Weise, wie diese Dispositionen erworben worden sind, erweisen sie sich als *dauerhaft*, haben in der Lebensgeschichte Bestand und sind der bewussten Reflexion und Verhaltensänderung nicht ohne weiteres zugänglich. Dadurch können sie auf vielerlei Situationen und andere Bereiche intuitiv übertragen werden, d.h. sie sind *generativ* und *übertragbar*.

„Als dauerhaft verankertes Ensemble von Dispositionen generiert der Habitus also Praktiken und Wahrnehmungen, Werte und Einschätzungen, die mit den Existenzbedingungen übereinstimmen, deren Produkt er selber ist.“ (ebda, S. 15)

Der Habitus versetzt das Individuum damit in die Lage, sich in bestimmten Situationen entsprechend zu verhalten, es leitet sie, gibt ihnen ein Gefühl für die entsprechende Situation, was angemessen ist und was nicht. Dieser „praktische Sinn“ für die Situation ist nach BOURDIEU weniger eine Geistesverfassung, sondern eine Verfassung des Körpers, der Teil der körperlichen *Hexis* ist .

„Die körperliche Hexis ist die realisierte, `einverleibte` [Hervorhebungen durch den Verf.], zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des `Fühlens` und `Denkens` gewordene politische Mythologie.“ (BOURDIEU 1987, S. 129). Somit wird der Körper zum Träger eines Teils der Geschichte, in dem er sozialisiert worden ist. Diese implizierten Vorerfahrungen, die ihn seit seiner Geburt sozialisieren, aber deren Teil er seitdem auch ist, lassen ihn auf entsprechende Art und Weise Handeln und sich der Sprache bedienen, sodass es immer wieder auf eine Produktion und Reproduktion dieser soziohistorischen Bedingungen hinausläuft. Aus bildungstheoretischer Sicht wird dieses System durch den Besuch entsprechend, vorprogrammierter Bildungsinstitutionen unterstützt und erhalten. (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG, 2013)

Habitus, praktischer Sinn und körperliche Hexis sind die Konzepte, die den generativen Prinzipien und Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und der

Handlung, zugrunde liegen, die das menschliche Handeln determinieren. Da menschliches Handeln aber immer in spezifischen sozialen Kontexten geschieht, sind diese als Produkt des Verhältnisses zwischen dem Habitus und den spezifischen sozialen Kontexten zu begreifen und nicht als Produkt nur des Habitus.

Die speziellen sozialen Kontexte, in denen sich Handeln vollzieht, bezeichnet BOURDIEU auch als „Markt“, „Spiel“ oder „Felder“, strukturierte Orte sozialer Praxisformen. *„Ein Feld oder ein Markt ist als ein strukturierter Raum von Positionen zu verstehen, und diese Positionen und ihre Wechselbeziehungen in diesem Raum werden über die Verteilung der verschiedenen Arten von Ressourcen oder „Kapital“ bestimmt.“* (THOMPSON in BOURDIEU 2007, S. 16) Diese Ressourcen oder „Kapital“ bezieht sich nicht nur auf „ökonomisches“ Kapital, also materieller Reichtum, sondern impliziert auch ein sogenanntes „kulturelles“ Kapital (d.h. z.B. Wissen, Zugang zu kulturellen Gütern, wie z.B. Büchern, Instrumenten, Bildungsabschlüsse) und ein symbolisches Kapital (z.B. die Ehre oder Prestige, die ein bestimmter Beruf oder Abschluss mit sich bringt). Diese „Felder“ sind Orte, wo um die Teilhabe an den spezifischen Kapitalformen, die nur begrenzt verfügbar sind, regelrecht gekämpft wird. Es geht um Erhaltung oder aber Veränderung des Status Quo, der letztlich durch die Position bestimmt wird, die das Individuum in dem strukturierten Raum einnimmt. Alle Spieler müssen dieses Spiel akzeptieren, in dem spezifische Regeln gelten und an die sich die Akteure halten müssen, um so dieses Kraft- und Machtzentrum aufrecht zu erhalten. Die Praktiken, die in dem jeweils strukturierten Raum gelten, werden nicht durch die entsprechenden Regeln (Z.B. Kaufen –Verkaufen), die dort bestimmend sind, vorgegeben, sondern durch die Strategien, der sich die einzelnen Spieler bedienen, um ihren Markt abzugrenzen.

BOURDIEU schließt daraus, dass es eine grundsätzliche Verknüpfung zwischen Handlung und Interesse der handelnden Person gibt, dass dieses Interesse nicht immer rein ökonomischer Natur sein muss und dass ihr Handeln selten bewusst, sondern eher unbewusst verfolgt wird. Handlung ist nach BOURDIEU immer ein Produkt des Zusammentreffens von Habitus und eines spezifischen Feldes, die im besten Fall mehr oder weniger kompatibel oder aber kongruent sind. Je größer die Kongruenz, umso sicherer kann das Individuum handeln.

Bezogen auf die sprachliche Situationen heißt dies, vgl. THOMPSON (in BOURDIEU 2007) dass auch sprachliches Handeln als Produkt des sprachlichen Habitus und des sprachlichen Feldes gesehen werden muss, denn BOURDIEU sieht den sprachlichen Habitus als Unterform des Habitus, der entsprechenden Regeln unterstellt ist. Er bildet selbst eine Dimension der körperlichen Hexis, die sich im Artikulationsstil äußern kann. Der sprachliche Habitus wird entsprechend von Wahrnehmungen, Einstellungen, Handlungen und Denkweisen geprägt, in denen er erworben wird. Diese bestimmen entsprechend die spätere Sprachpraxis des Menschen und die Wertschätzung, die seine sprachlichen Äußerungen in verschiedenen Feldern einnehmen wird. Entsprechend bestimmt die Strategie, der sich der Sprecher in sprachlichen Feldern bedient, seine praktische Kompetenz, die sich durch die Fähigkeit zeigt, inwieweit er die Ausdrucksformen, die in den jeweiligen Märkten hoch bewertet werden, in der Lage ist zu produzieren. Auch diese Prozesse laufen meist intuitiv ab.

Kommunikative Kompetenz bei BOURDIEU begründet sich auf den Gedanken der Universalgrammatik CHOMSKYS, der davon ausgeht, dass der kompetente Sprecher über ein begrenztes Repertoire grammatikalischer Regeln verfügt, die ihn in die Lage versetzen, unendlich viele grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden. BOURDIEU überträgt diesen Gedanken auf den Habitus, der auch wie unendliche viele relativ unvorhersehbare Praktiken zu erzeugen vermag, denn der Habitus erzeugt und strukturiert Praxisformen und kann daher als Produkt wie auch als Produzent von Praktiken angesehen werden (vgl. BOURDIEU 1987; FRÖHLICH 1994).

Da der Habitus nach BOURDIEU nicht frei verfügbar ist, sondern als je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit in Form der entsprechenden Kapitalformen zugänglich wird, ergibt sich eine Unterscheidung insofern zu CHOMSKY, als dass der Habitus eben nicht angeboren wird, sondern im Laufe des Sozialisationsprozesse erworben wird. Die kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit, auf entsprechende Marktverhältnisse durch Reproduktion entsprechender Ausdrucksweisen, *“unter denen ihre Produkte von anderen rezipiert und bewertet werden“* zu berücksichtigen (BOURDIEU, 2005, S. 22). Kommunikative Performanz äußert sich entsprechend darin, sich in entsprechenden Situationen angemessen sprachliche zu verhalten.

Nach BOURDIEUs Theorie der Praxis wird Sprache durch Existenzbedingungen determiniert. Dies impliziert auch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, in denen Sprache erworben wird. BOURDIEUs postuliert und zeigt durch eine entsprechende Untersuchung den Zusammenhang zwischen Schulbildung, familiären Herkunft und Geschmacksvorlieben und schließt daraus entsprechende Bildungskarrieren. (VOLLENBRECHT/BAACKE 2000) Ähnliche Befunde zeigen sich auch im Chancenspiegel der BERTELSMANN STIFTUNG (2013) und in der FIM-Studie (2011).

Auch die „Wissenskluft-Hypothese“ (TICHENOR/DONOHUE/OLIEN 1970) bestätigt entsprechende Befunde. Die Autoren postulieren folgende These: *„Wenn der Informationsfluss von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischen Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu – statt abnimmt.“* (ebda. In VOLLENBRECHT/BAACKE 2000, S. 29). Auch hier zeigen die Befunde, dass die unterschiedliche Verfügung von kulturellem Kapital unterschiedliche Aneignungsformen und Interessen an kulturellen Angeboten ausprägen. Kinder partizipieren an den Kapitalformen, die in ihren Lebensumwelten vorherrschend sind und haben es leichter, so die Untersuchung von BOURDIEU, sich in diesen Feldern zurecht zu finden, sodass die Kapitalformen leichter reproduziert werden können. Gerade kulturelles Kapital birgt aber Bildungschancen, die aufgrund von fehlenden ökonomischen Ressourcen in Familien niedrigeren sozioökonomischen Status oft nicht Teil des kulturellen Kapitals sein können.

Auch die o.a. neueren Forschungen weisen darauf, dass Worte unser Denken und Handeln prägen und wir uns mit unserer Muttersprache bestimmte Denkmuster aneignen und unterstützen BOURDIEUS Postulate. Sprache ist zwar nicht Voraussetzung für Denken, kann uns aber komplexe Gedankengänge ermöglichen (vgl. DIE ZEIT 2012). Im Sinne von BOURDIEU heißt dies, dass der im soziohistorischen Kontext vollzogene Spracherwerb jeweils den dem Feld entsprechenden Schemata unterliegt. Wenn Sprache nun die Voraussetzung für komplexe Gedankengänge ist, liegt folgender Schluss nahe: je komplexer der Erwerb von Sprache im Sinne von Wortvielfalt und grammatikalischer Vielfalt ist

(z.B. durch zunächst Vorlesen und später selbständiges Lesen oder anderer entsprechender Teilhabe an kulturellem Kapital), desto größer sind die Möglichkeiten des Individuums komplexe Gedanken zu erschaffen.

5.1.2. Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas

Die Sprechakttheorie nach AUSTIN/SEARLE

Die Theorie des kommunikativen Handelns basiert auf der Sprechakttheorie von Austin und Searle. Annahme ist das intuitive Wissen der Sprecher um die Regeln der Sprache. Das Ziel dieser Theorie ist die Regelmäßigkeit zu entdecken, die den Aufbau von Sprechakten bestimmt und die auf die Verständigung des Gesagten abzielt (Vgl. SCHÄFER 2005).

Die gesprochene Sprache steht im Mittelpunkt dieser Theorie. Sprache findet immer in sozialen Situationen statt. Sprechakte werden als kleinste und elementarste Einheit der sprachlichen Kommunikation betrachtet. Der Sprechakt wird nur dann verständlich, wenn er im Kontext zu der sozialen Situation betrachtet wird. Kommunikationsprozesse werden konsequenterweise also als sprachliche Interaktionsprozesse bzw. Sprechhandlungen gesehen. Sie bestehen aus illokutiven Akten, d.h. in dem Sprechakt ist die Absicht des Sprechers enthalten, der damit gleichzeitig eine soziale Handlung vollzieht und lokutiven Akten, als Sprechakt, der eine phonetische, grammatikalische und semantische Äußerung vollzieht, die durch illokutive Akte in soziale Handlungen eingebettet werden und somit auch zu Sprechhandlungen werden.

Illokutive Sprechhandlungen werden von „illokutiven Kräften“ maßgeblich bestimmt, die als Aufforderungscharakter der Sprechakte verstanden werden können. Sie implizieren die Erwartungshaltung des Sprachakteurs an den Hörer, der die Aufforderung verstehen und vor allen Dingen akzeptieren sollte. Ihre Kraft wird durch das soziale Praxisfeld bestimmt, die die sozialen Rollen und Positionen der Akteure definiert, aber auch die entsprechenden Interaktionsformen, die durch entsprechende Werte- und Normensysteme determiniert werden.

Die illokutive Kraft kann im illokutiven Bestandteil des Sprechaktes explizit (ausformuliert) oder implizit (als indirekter Bezug auf das Praxisfeld oder

verbunden mit dem Weglassen des illokutiven Bestandteil des Sprechaktes) ausgedrückt werden. Dies wiederum ist abhängig vom Grad der sozialen Verbindlichkeit der Beteiligten, die eine Situation bestimmt (vgl. SCHÄFER 2005)

In den „typischen Standardformen von Sprechakten“ unterscheiden AUSTIN/SEARLE eine „explizite“ Form des Sprechaktes, die aus einem illokutiven und einem lokutiven Bestandteil besteht, und einem „implizit“ differenzierten Sprechakt, der nur aus einem lokutiven Bestandteil besteht. Unterscheiden kann man nach AUSTIN illokutive und lokutive Äußerungen dadurch, dass lokutive Äußerungen immer wahr oder falsch sind, illokutive hingegen können gelingen oder auch eben nicht. Eine implizierte Form des Sprechaktes, die zwar nur einen lokutiven Bestandteil hat, kann gelingen, wenn der Kommunikationspartner sie im Sinne der Übereinstimmung des sozialen Praxisfeldes, versteht. (Vgl. SCHÄFER 2005)

Die Theorie des kommunikativen Handelns

HABERMAS „Theorie des kommunikativen Handelns“ bezieht sich auf die o.a. Theorie der Sprechakte. Grundfrage seiner Theorie ist, wie menschliches Zusammenleben möglich sein kann. Den Menschen sieht er als Produkt und Schöpfer seiner sozialen Umwelt. Sprache ist für ihn ein Medium, zur zwanglosen und argumentativen Verständigung. Sie versetzt das Individuum in die Lage mit seiner Umwelt zu interagieren. HABERMAS bezieht sich dabei darauf, dass der Mensch über eine, im Sinne CHOMSKY's, „Universalgrammatik“ verfügt (vgl. SCHÄFER 2005)

Den Begriff des kommunikativen Handelns definiert HABERMAS als *„die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Akteure suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu*

koordinieren.“ (HABERMAS 1981, S. 128) Kommunikatives Handeln zielt somit auf Verständigung ab.

Die ideale kommunikative Handlung setzt bestimmte Geltungsansprüche der Beteiligten voraus. Wird diesen nicht entsprochen, können sie zum Thema gemacht werden, sodass der Informationsaustausch unterbrochen wird. Verständigung kann durch Begründungen entsprechende Geltungsansprüche wieder hergestellt werden, um so die problematische Situation in begründetem Einverständnis zu überwinden. Es ist also ein Prozess des Aushandeln von individuellen Geltungsansprüchen, die während der Sprechhandlung entstehen und idealer Weise in einen Konsens münden (vgl. HABERMAS 1971 u. 1984). Alternativ könnte die Sprechhandlung auch abgebrochen werden oder aber in strategisches Handeln überführt werden (s.u.).

Sprechhandlungen unterscheidet HABERMAS in vier Klassen, um die Sprechakte systematisch auf Weltsichten oder – ausschnitte beziehen zu können, die er als Relation zwischen handelnden Subjekten und Weltausschnitten betrachtet.

Die erste Klasse von Sprechhandlungen nennt HABERMAS „konstative Sprechhandlungen“, sie beziehen sich auf die Darstellung der objektive Welt, die zweite Klassen nennt er die der „regulative Sprechhandlungen“. Sie nehmen Bezug auf die sozialen Welt, deren soziale Normen und Institutionen, um gesellschaftliche Handlungen zu regulieren und als dritte Klasse die „expressiven Sprechhandlungen“, die sich auf die subjektive Welt der Gefühle, Intentionen und Einstellungen des Selbst beziehen, zur Herstellung einer gemeinsamen Lebenswelt. Die vierte Klasse von Sprechhandlungen, die „kommunikative Handlung“ bezieht sich gleichzeitig und reflexiv auf alle drei genannten Welten (vgl. SCHÄFER 2005).

Menschliches Handeln kann nach HABERMAS (1981) als „gegenstandsbezogenes oder instrumentelles Handeln“ erfolgen, das er als „nicht-sozial“ beschreibt und daher für seine weiteren Überlegungen keinen Rolle spielt, oder als „soziales Handeln“, das im Mittelpunkt seines Modells der „Handlungstypen“ (1981) steht.

Soziales Handeln unterscheidet HABERMAS in „kommunikatives Handeln“ und in „strategisches Handeln“. Da kommunikatives Handeln seiner Annahme nach

auf Verständigung zielt, geht HABERMAS darauf nicht weiter ein. Bei fehlender Übereinstimmung der Geltungsansprüche verfügt der Sprechende über die Möglichkeit strategisch zu handeln. Um sein Ziel dennoch zu erreichen, unabhängig vom Einverständnis des Mithandelnden, kann er z. B. durch Belohnung oder Zwang (offenes strategisches Handeln) Einverständnis erreichen, oder aber durch verdecktes strategisches Handeln, d. h. durch verständigungsorientiertes Handeln, sodass sich der Gesprächspartner freiwillig entscheiden kann. In diesem Fall täuscht der Handelnde seinen Mithandelnden, entweder unbewusst durch Manipulation oder aber unbewusst „in bester Absicht“. HABERMAS unterstellt für eine gelingende sprachliche Handlung im Sinne einer zwanglosen, rationalen Verständigung Mündigkeit und Verständigung(-sbereitschaft) beider Kommunikationspartner (vgl. BAUMGART 2008).

Wie oben erwähnt, müssen für HABERMAS (z.B. 1984) bestimmte Bedingungen erfüllt sein - HABERMAS nennt sie „Geltungsansprüche“ - damit kommunikatives Handeln stattfinden kann. SCHÄFER 2005 weist auf die Wichtigkeit dieses Begriffes hin, da es HABERMAS einer metakommunikative Überprüfung kommunikativer Handlung erlaubt.

Voraussetzung ist, dass die Kommunikationsteilnehmer die Geltungsansprüche akzeptieren: Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit in der Sprechhandlung. Diese ergeben sich aus der Sichtweise HABERMAS, die stets subjekt-objekttheoretisch, intersubjekttheoretisch, interaktionstheoretisch, kommunikationstheoretisch und konsenstheoretisch argumentiert, um „Weltbezüge Relationen zwischen handelnden Subjekten und Weltausschnitten darstellen.“ (SCHÄFER 2005, S. 40). Kommunikation bezieht sich also auf

- a. die formale Welt der Sprache, in der es um die Verständlichkeit bei der sprachlichen Äußerung geht⁹
- b. die objektive Welt der Tatsachen und der äußeren Umgebung, in der der Wahrheitsgehalt der sprachlichen Äußerung unterstellt wird,
- c. die soziale Welt der interpersonalen Beziehungen, die der Wahrhaftigkeit der sprachlichen Äußerung bzw. die normative Angemessenheit voraussetzt,

⁹ Vgl. SCHÄFER 2005 (S. 41) gilt die Verständlichkeit der sprachlichen Äußerung nicht mehr als Geltungsanspruch, sondern als allgemeine Voraussetzung, um für kommunikatives Handeln, um es mögliches zu machen.

- d. und die subjektiven Welt der Gefühle, Einstellungen, Wünsche, etc., der „inneren Welt“, die einer Aufrichtigkeit oder Authentizität bedarf, die sich in der sprachlichen Äußerung ausdrückt.

Die oben genannten Bedingungen kommunikativer Handlungen sind gewöhnlich gemeinsam in einer sprachlichen Äußerung gegeben, als Inhalts-, Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekte (vgl. auch das 4 Seiten Modell der Kommunikation von SCHULZ VON THUN 1981, der allerdings noch den Appell als vierten Aspekt der Kommunikation berücksichtigt). Wenn die Kommunikationspartner das Einhalten der Geltungsansprüche akzeptieren, sind die Bedingungen erfüllt, die Verständigung möglich machen.¹⁰ Dies passiert aber selten, sodass HABERMAS (1984, S. 253) folgert: *„Verständigung ist also ein Prozess, der Unverständnis und Missverständnis, Unwahrhaftigkeit sich und anderen gegenüber, schließlich Nicht-Übereinstimmungen auf der gemeinsamen Basis der Geltungsansprüche zu überwinden sucht.“* Doch um alltägliche Kommunikation möglich zu machen, geben sich die Beteiligten in der Regel einen Vertrauensvorschuss bzgl. der Einhaltung der Geltungsansprüche. Unstimmigkeiten münden dann im Diskurs.

„In der Theorie des kommunikativen Handelns nach HABERMAS ist Diskurs die Struktur der vernunftgeleiteten Rede eines rationalen Verfahrens zur Konsensfindung.“¹¹

Nach HABERMAS (1981) findet Verständigung von kommunikativ handelnden Individuen in der „Lebenswelt“ statt (in Anlehnung an HUSSERL Begriff der Lebenswelt). Lebenswelt charakterisiert HABERMAS (1981)

„Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt; die bleibt den Beteiligten als ein intuitiv bewusster, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. [...] Die Lebenswelt kann nur a tergo eingesehen werden. Aus der frontalen Perspektive der verständigungsorientiert handelnden Subjekte selber muss sich die immer nur mitgegebene Lebenswelt der Thematisierung

¹⁰ In Anlehnung an Kants „Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis“ in seiner „Kritik der reinen Vernunft“

¹¹ Microsoft Encarta 2006

entziehen. Als Totalität, die die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht, ist sie nur präreflexiv gegenwärtig. Aus der Perspektive der Beteiligten lässt sich zwar das praktisch in Anspruch genommene, in Äußerungen sedimentierte Regelwissen rekonstruieren, nicht aber der zurückweichende Kontext und die im Rücken bleibenden Ressourcen der Lebenswelt im ganzen.“ (Habermas 1985, 348 f.) Er unterscheidet drei Aspekte von Lebenswelt: „`Kultur` nenne ich den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in der Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen. `Gesellschaft` nenne ich die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern. Unter `Persönlichkeit` verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten.“ (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 209)

Durch kommunikatives Handeln in Lebenswelten wird somit kulturelles Wissen überliefert und erneuert, soziale Integration und Solidarität über Aushandlung entsprechender Geltungsansprüche geregelt und durch den Erwerb entsprechender Wertorientierungen des sozialen Umfeldes personale Identitäten gebildet mit generalisierten Handlungsfähigkeiten, die sich in Form von Einstellungen und Überzeugungen realisieren (vgl. HABERMAS 1981, Bd. 2)

System (in Anlehnung an LUHMANN) versteht er als Ergebnis der soziokulturellen Evolution, die funktionale Systeme, wie die Politik, Wirtschaft und Medien, hervorbrachte. Lebenswelt und System stehen zueinander in Beziehung, sie greifen ineinander im Sinne des Prozesses der gesellschaftlichen Rationalisierung (vgl. SCHÄFER 2005). In der Lebenswelt findet kommunikatives Handeln statt, das in Beziehung zum instrumentellen Handeln des Systems steht. Die Zusammenführung beider steht für HABERMAS als Begriff der modernen komplexen Gesellschaft.

Kommunikative Handlungen, hier Sprechhandlungen, finden mit HABERMAS (1981) Worten zwischen zwei Beteiligten statt, Ego und Alter. Sie verfolgen beide ihr kommunikatives Handeln und den damit verbundenen Plänen vor dem

Hintergrund einer einvernehmlichen Situationsdefinition, die als Horizont die Lebenswelt beschreibt. Sie steht in einem sinnstiftenden Kontext und bietet für beide Beteiligten die gleichen kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen. Die Kommunizierenden sprechen über Sachverhalte der objektiven und sozialen Welt, die immer in Beziehung zu ihrem lebensweltlichen Kontext stehen und ihnen so das kommunikative Handeln ermöglichen. Ihre lebensweltlichen Einstellungen und Überzeugungen stehen aber auch in Beziehung der objektiven und sozialen Welt, bedingen also einander (vgl. SCHÄFER 2005). HABERMAS führt hier den Begriff der „kommunikativen Rationalität“ auf, der unterstellt, dass die Möglichkeit zur Verständigung ohne Zwang und in argumentativer Auseinandersetzung in der Sprache, also das prinzipielle Potential der Freiheit und Mündigkeit, angelegt ist und der kommunikativen Handlungskoordination der Kommunikationspartner zugrunde liegt.

HABERMAS (1981) sieht das Eindringen von Wirtschaft und Staat (Subsysteme), besonders in Form von Bürokratie, aber auch über die Medien und Geld, in die Lebenswelt als größte Bedrohung der Gesellschaft an. *„Unter Medien versteht HABERMAS hier aber Vermittlungsinstanzen wie Macht und Geld, die sich in die Poren der Gesellschaft einnisten und die gesellschaftlichen Prozesse steuern.“* (BAUMGARTNER/GLAMEYER/PIECHA/DE WITT 2005, S. 218) Macht und Geld sind aus den lebensweltlichen Kontexten entstanden, in der Form, dass der Mensch sich dem Fortschritt unter Vernachlässigung der Natur unterworfen hat. Dieser Differenzierungsprozess im Sinne einer sozialen Differenzierung der bereits nach HABERMAS im ausgehenden Mittelalter seinen Anfang hatte, den er Kolonialisierung der Lebenswelt nannte, greift die Lebenswelt permanent an. Er wird seine Existenz zerstören, wenn dies nicht durch geeignete Maßnahmen verhindert wird.

Lebenswelt und „kommunikatives Handeln“ schlägt HABERMAS als Komplementärbegriffe vor, in der Form, dass die Lebenswelt den kontextbildenden Hintergrund von sprachlichen Verständigungsprozessen bildet. Sprache muss sich aber auf eine vorinterpretierte Gewissheit der Lebenswelt stützen können, um überhaupt sinnhaft interpretiert werden zu können. *„Aus der Innenperspektive der Handelnden gesehen (der Lebenswelt), koordiniert kommunikatives Handeln die Handlungsorientierung der Akteure (=soziale*

Integration). *Aus der Außenperspektive des Beobachters gesehen, erscheint die Gesellschaft als systemischer Zusammenhang.*“ (BAUMGARTNER/GLAMEYER/PIECHA/DE WITT 2005, S. 218) Sprache und Medien sind beide Teil einer systemischen Integration (ebda.). Er verweist gleichzeitig auf die Macht der face-to-face-Kommunikation, die menschliches Zusammenleben, vor allen Dingen durch Verständigung, erstrebenswert macht und vor dem Hintergrund von ähnlichen Lebenswelten menschliche Solidarität und Vertrauen schafft.

Kommunikative Kompetenz und Ich-Identität

HABERMAS unterstellt dem Menschen a priori eine Kompetenz zur sozialen Interaktion. Im Gegensatz zu BOURDIEU ist der Mensch als aktives Subjekt und nicht als passives Objekt bei der Gestaltung seiner ihn umgebenden Welt beteiligt. Im Zentrum steht für HABERMAS der Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ als die Fähigkeit zur Kommunikation, die HABERMAS als die Fähigkeit des Subjektes definiert, variable Sprachmuster zu produzieren. Sprache ist für HABERMAS (1976) ähnlich wie bei MEAD das hervorhebende Merkmal des Menschen. Sein Konzept unterstellt dem Menschen, dass er in Selbstreflexion eigenständig und individuell entscheiden kann, wofür er seine kommunikative Kompetenz einsetzt und erweitert durch die Sprechakttheorie (s.o.) den Kompetenzbegriff auf jegliches Vermögen aus, das dem Menschen zur sprachlichen Äußerung zur Verfügung steht, wie auch Gesten, leibgebundene Gebärden, etc. Diese Sprach- und Handlungsfähigkeit ist nach HABERMAS (1976) das Ergebnis der Integration von Reifungs- und Lernprozessen, die noch nicht ausreichend geklärt sind.

HABERMAS (1976) begründet sein Gedanken zur Ich-Identität entwicklungspsychologisch durch drei Ansätze:

Erstens durch die Theorien von FREUD und ERIKSON, die die stufenförmigen und krisenhaften Prozesse der Entwicklung des „Ich“s beschreibt, sodass am Ende

der Pubertät eine relative Balance zwischen Triebansprüchen und gesellschaftlichem Zwang erreicht wird, der aber noch nicht abgeschlossen ist.

Zweitens Untersuchungen zur Intelligenz- bzw. Denkentwicklung von PIAGET, die die drei Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen (prä-operational, konkret-operational und formal-operationale Stadien) beschreiben.

Und als drittes die Theorie von KOHLBERG zur moralischen Entwicklung, der die Stufen des moralischen Bewusstseins wie folgt unterscheidet: präkonventionelles Niveau (Orientierung an den Handlungskonsequenzen wie Bestrafung /Gehorsam und eigene/fremde Bedürfnisbefriedigung), konventionelles Niveau (Normsystem der sozialen Bezugsgruppe wie mehrheitlich personengebundener Zustimmung und gesellschaftlichen Konventionen), postkonventionelles Niveau (abstrakte Gesichtspunkte der Gerechtigkeit) (vgl. BAUMGART 2004).

HABERMAS (1976) Ziel ist es, anhand dieser Überlegungen eine erklärungskräftige Entwicklungstheorie zu erstellen, deren Rahmen die Ich-Identität ist, wofür er das moralische Bewusstsein mit allgemeinen Qualifikationen des Rollenhandelns verknüpft. Anlehnend an PIAGET's Intelligenzentwicklungstheorem erwirbt das heranwachsende Individuum über die von HABERMAS benannten Qualifikationen des Rollenhandelns die Fähigkeit *„an Kommunikationen, die den Übergang zu kommunikativem Handeln zum Diskurs verlangen, teilnehmen [zu, Anm. Verf.] können“* (BAUMGART 2008, S. 176). Dem Subjekt ordnet er gemäß der prä-operationalen, konkret-operationalen und formal-operationalen Denkstadien nach PIAGET folgende Verhaltensweisen wie folgt zu:

- Interaktion: unvollständige Interaktion, vollständige Interaktion, kommunikatives Handeln und Denken
- Handlungsebenen: konkrete Handlungen, Normsysteme, Prinzipien
- Handlungsmotivationen (generalisierte Lust/Unlust, kulturell interpretierte Bedürfnisse, konkurrierende Bedürfnisinterpretation
- Akteure: Natürliche Identität, Rollenidentität, Ich-Identität

Die Ich-Identität und damit die kommunikative Kompetenz entwickeln sich wie folgt:

HABERMAS postuliert in seinem Konzept der kommunikativen Kompetenz eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, die aufgrund der beim Menschen a priori vorhandenen kommunikativen Kompetenz auf Einigung abzielt. Da die Kommunikationspartner in der Lage sind, ihre Argumente verständlich vorzutragen, sodass die vorgetragenen Sprechakte dem Sinn nach verstanden und auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden können, kann es zur Verständigung und zur Informationsübertragung zwischen den Kommunikationspartnern kommen. Voraussetzung für die hier beschriebene kommunikative Kompetenz ist nach HABERMAS (1971), dass erstens die mit der Kommunikation verbundenen Intentionen transparent sind, zweitens, die in kommunikativen Abläufen verwendeten Zeichen decodiert und verstanden werden können und drittens, dass der Mensch das durch die Kommunikation erworbene Wissen in sozial relevante Handlungen umsetzen kann.

In diesem Kontext sieht HABERMAS Medien als Störfaktor für die Ausbildung von kommunikativer Kompetenz, denn Medien sind „ – *in seiner Dichotomie von System und Lebenswelt – dem systemischen Zusammenhängen zuzurechnen [...], während sich die kommunikative Kompetenz in der Lebenswelt entfaltet.*“ (VOLLBRECHT 1999, S. 14)

Vgl. BAUMGART (2008) wird das Individuum in seiner Lebenswelt vergesellschaftet, ist aber nach HABERMAS' Konzept in der Lage, in seine Lebenswelt handelnd einzugreifen. Somit steht der Mensch in dem Spannungsfeld der Vergesellschaftung und der Individualisierung, mit der er sich diskursiv auseinandersetzen muss, indem er einerseits Normen, Motiven und den Akteuren der gesellschaftlichen Anforderungen genügt, aber andererseits in den Kontexten auch seiner erwarteten Rolle eine kritische Distanz abverlangen können muss (vgl. HABERMAS 1976). Dieser Prozess der „Entwicklung der Ich-Identität“ bietet auch entsprechend eine ideale Voraussetzung für die Ausprägung einer kommunikativen Kompetenz, die wiederum als Voraussetzung für „kommunikatives Handeln“ bilden.

Die Entwicklung einer starken „Ich-Identität“ und der Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz und zum kommunikativen Handeln begründet HABERMAS entwicklungstheoretisch wie folgt:

Neue Medien können als Teil des Subsystem Wirtschaft begriffen werden. Vgl. BURKHART/LANG (2007) wird über die Neuen Medien genauso Öffentlichkeit hergestellt, wie über die Verwaltung oder Politik. Bisher hat das Fernsehen und die Zeitungen als Medium diese Aufgabe übernommen, die im Sinne von HABERMAS idealerweise die Meinung der Bürger reproduzieren müssten, um so auf politische Entscheidungsträger Einfluss nehmen zu können. Hierfür hat der Zugang zur Öffentlichkeit über den Meinungs Austausch lt. HABERMAS im Sinne eines „Idealtypus bürgerlicher Öffentlichkeit“ für alle gesellschaftlichen Gruppen offen zu stehen, um im herrschaftsfreien Diskurs, in dem das bessere, und nicht das finanzträchtigere, Argument gewinnt, Meinungs Austausch zu ermöglichen.

Zeitungen sind heute zwar für jeden zugänglich, doch längst nicht mehr unabhängig, sondern sie unterliegen dem öffentlichen, monetären Druck (vgl. HABERMAS (2010)). Somit liegt der Gedanke nah, dass nicht das bürgerliche öffentliche Interesse unbedingt die Informationsdarbietung und Meinung von Zeitungen bestimmt, sondern „der, der die Musik bezahlt, darf auch bestimmen, was gespielt wird“. Dies gilt natürlich nicht nur für die Zeitung als Medium, sondern noch sehr viel deutlicher für die Neuen Medien wie z.B. das Internet, nur mit dem Unterschied, dass sie nach wie vor eben nicht für jeden zugänglich sind (das gilt entweder für die reale Verfügbarkeit z.B. im Sinne des Besitzes eines PC oder aber z.B. im Sinne der Beschaffung von gewünschten Informationen über den PC und das Internet , vgl. auch WEIZENBAUM 2006). Die Neuen Medien wie z. B. das Internet, die deutlich auf „alte Medien“ wie das Fernsehen oder auch die Zeitung zurückwirken, sind über die bürgerliche Beteiligung, die alles „posten¹²“ kann, was in ihrer Lebenswelt passiert, auf der einen Seite im Sinne HABERMAS in der Lage, ihren Teil zur Darstellung der Öffentlichen Meinung beizutragen, doch kann dies in Aktionismus der beteiligten Gruppen ausufern, nach dem Motto, wer sich schneller und aufmerksamkeitsregender darstellen kann (twittern¹³, shitstorm¹⁴, etc.), um im Wettlauf der Medien die Meinung zu

¹² Mit Fragen, Antworten, Kommentaren an Internetforen und Weblogs teilnehmen, b. in Internetforen und Weblogs schreiben, http://www.duden.de/rechtschreibung/posten_schreiben_Internet_Newsgroup, Zugriff am 25.09.2013

¹³(nach dem Dienstleistungsprogramm Twitter) Kurznachrichten über das Internet senden und empfangen; Duden (2012): Die deutsche Rechtschreibung, Bibliographisches Institut GmbH, Mannheim

¹⁴ engl. Shitstorm. „Scheißesturm“ bezeichnet im Deutschen das Auftreten des als Flamewar (ruppiger oder polemischer Kommentar bzw. Beleidigung im Usenet, in einer E-Mail-

bestimmen, der gewinnt. Das Konzept der Lebenswelt kann so eine individualisierende Tendenz annehmen, wodurch Kommunikation vor dem Hintergrund von geltenden Ansprüchen und Hintergründen nicht mehr eingelöst werden könnte, da auch sie sich individualisiert und die face-to-face-Information mehr und mehr in den Hintergrund drängt.

Die Flut von Informationen jedoch entbindet den Journalismus nicht von der Pflicht, möglichst objektiv alle Seiten der Medaille zu betrachten und auch zu veröffentlichen, denn bürgerliche Beteiligung besteht eben aus mehr Sichten, als der einen Gruppe. Das Internet stellt sich so als Plattform von Mengen von Lebenswelten dar, die sich manchmal nur im Mikrosystem (im Sinne von BRONFENBRENNER) unterscheiden, aber über Foren und Blogs Unmengen von Meinungen produzieren.

Die Neuen Medien stört das Konzept der Lebenswelt noch auf eine andere Art: Wie bereits oben beschrieben, funktionieren Neue Medien über die Einforderung von Aufmerksamkeit bei den Rezipienten. Obwohl HABERMAS Überlegungen unterstellen, dass der Mensch nicht einfach nur Medien konsumiert, sondern die Gesellschaft über Medien aktiv mitgestaltet und auswählt kann im Sinne einer Mündigkeit, untergraben Neue Medien dies auf subtile Weise, in dem sie Aufmerksamkeit binden. Diese Bindung der Aufmerksamkeit über eine gesteuerte Medienproduktion in Fernsehen und Internet (z.B. HURRELMANN 1999), in Form von Filmen, Spielen, etc., aber auch durch das Zurschaustellen von möglichst realistischen Neuigkeiten in Zeitung oder wiederum Internet, stehen in krasser Konkurrenz zu lebensweltlichen Entwicklungsprozessen. Öffentlichkeit, Privatheit, Rezeptivität und Produktivität, Information und Unterhaltung werden vermischt und sind dadurch umso schwieriger voneinander abzugrenzen sind (vgl. BURKHART/LANG 2007). Lebenswelten durch soziale Umwelten, deren Hauptbestandteil die Herkunftsfamilie ist, können nachhaltig geschädigt werden.

Nachricht, Chatsitzung etc. <http://de.wikipedia.org/wiki/Flamewar>, Zugriff am 25.09.2013)
bekanntes Phänomen bei Diskussionen im Rahmen von sozialen Netzwerken, Blogs oder
Kommentarfunktionen von Internetseiten. Massenhafte öffentliche Entrüstung führt dazu, dass
sachliche Kritik mit zahlreichen unsachlichen Beiträgen vermischt und eine sinnvolle
Diskussion dadurch verhindert wird. <http://de.wikipedia.org/wiki/Shitstorm>, Zugriff am
25.09.2013; Sturm der Entrüstung in einem Kommunikationsmedium des Internets, der zum
Teil mit beleidigenden Äußerungen einhergeht,
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Shitstorm>, Zugriff am 25.09.2013

Medien treten durch die Einforderung von menschlicher Aufmerksamkeit (zur neurowissenschaftlichen Befundlage, s. SPITZER 2002, 2010, 2012; HÜTHER/BONNEY 2013; TÜRCKE 2012) in krasse Konkurrenz zum Generationenverhältnis (vgl. STIEGLER 2008), da sie schlicht und einfach in einer Zeit sich ändernden Familienstrukturen und Mobilität, zum einen leichter zugänglich sind, als die Familienangehörigen und sie durch ihre spektakuläre Gestaltung, in der es um Macht, Werbeeinnahmen und somit Geld geht, interessanter erscheinen, als das romantisch anmutende Bild vom Großvater, der mit seinem Enke in den Wald geht, um dort die Welt zu entdecken. Doch diese intergenerativen Erfahrungen sind ein wichtiger Bestand der Bildung von Lebenswelt, denn sie vermitteln die entsprechenden Werte, Normen und Einstellungen, auf der das Konzept Lebenswelt funktioniert.

Medien dringen aber noch auf eine dritte Art in die kindliche Lebenswelt ein: sie erweitern sie durch die medialen Einblicke durch Fernsehen und Internet (vgl. auch HURRELMANN 1999). Lebenswelten sind somit nicht mehr durch bestimmte Annahmen bestimmbar, sondern sehr individuell gestaltet. Das zeigt sich spätestens, wenn Kinder eingeschult werden (vgl. z. B. SCHENK 2012; SCHRÜNDER-LENZEN 2007), und sich die unterschiedlichen Wissensstände offenbaren.

5.1.3. Peirce Theorie der Semiotik

PEIRCE geht in seinem Konzept von der Semiotik von einem universellen Zeichenbegriff aus, der das menschliche Denken, Fühlen, Handeln und deren Ergebnisse behandelt, wie auch reale Dinge und real existierende Sachverhalte, wie Situationen, der Natur und alle Umwelten, reale Artefakte, und alle Medien. Nach PEIRCE ermöglichen Zeichen Kommunikation. Sie finden ihren Ausdruck in sprachlichen und nicht-sprachlichen Kommunikationsprozessen. Die gesprochene Sprache bedient sich entsprechender Zeichen, um sie in sprachlicher und damit in kommunikativer Form zum Ausdruck zu bringen. SCHÄFER (2005, S. 55) definiert Semiotik als Wissenschaft, die nicht nur Zeichen erforscht, sondern auch die dazugehörenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Kommunikationsprozesse, die in Zeichen zum Ausdruck gebracht werden.

Medien sind also auch Zeichen und deren Ausdrucksmittel, nämlich Sprache, Bilder, Klang können als wesentliche Komponenten von Kommunikationsmedien betrachtet werden (vgl. SCHÄFER 2005).

Zeichen haben für PEIRCE zwei Funktionen: die Repräsentations- und die Erkenntnisfunktion. Die Repräsentationsfunktion gilt zentral für jede Kommunikation, in der Mitteilung und Informationen durch Zeichen übermittelt werden, z.B. die gesprochene Sprache oder Schrift oder Gesten. Die Erkenntnisfunktion ergibt sich im KANT'schen Verständnis aus dem vor aller Erfahrung liegenden „Verstandesbegriffes“ einerseits und der apriorischen Anschauungsformen „Raum und Zeit“ andererseits. PEIRCE schließt daraus, dass alle Erkenntnis durch seinen Zeichenbegriff bedingt ist und vermittelt werden kann, denn durch das Erschaffen neuer Zeichen entstehen ständig neue Erkenntnismöglichkeiten. Diese beiden Funktionen bilden die Voraussetzung für PEIRCE's Zeichenbegriff, der leisten will, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, die Welt, wie es sie erkennt und repräsentiert, umfassend und genau zu beschreiben. (vgl. HOFFMANN 2001)

Um dies zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle auf drei Gesetze verwiesen, denen die Semiotik zu Grunde liegt (vgl. RAIBLE 2006, S. 5 ff.):

- a. Gesetz der Selektion: Sinn und Sinnggebung entsteht durch Reduktion, z.B. als Typisierung oder Modellbildung, stets durch Auswählen von Information und komplementär dazu auch durch Weglassens anderer potentieller Informationen. Totale Erfassung von Daten ist insofern keine Information, da sie in vielen Gebieten den Rezipienten in Fülle überfordern würde. *„Symbolische Formen wie die Gattung der Schriftkultur oder die Formate des Fernsehens sagen dem, der sich ihrer bedient, was ausgewählt und was weggelassen wird, was also den Raum für die jeweilige Sinnggebung bildet.“*
- b. Gesetz der Inferenzbildung: 'Inferenzen' sind *„Wissen, das durch logische Schlussfolgerungen gewonnen wurde...“*¹⁵ Der Mensch sucht permanent nach Sinn und so interpretiert er ständig, er füllt die Lücken in der Information durch Interpretation aus, welche er bereits aus seinem

¹⁵ Wahrig- Fremdwörterlexikon (2012)

vorhandenen Wissensbestand entnehmen kann. „*Interferenz ist, semiotisch ausgedrückt, auch der Prozess, mit dem wir insbesondere Informationen zu Wissen machen.*“ (ebda.)

- c. Gesetz der Übersummativität: Aus einzelnen Zeichen werden hierarchiehöhere Einheiten, aus Buchstaben werden Worte, aus Worten werden Sätze. Der dadurch entstehende ‚Mehrwert‘, „*der zugleich eine Erweiterung von Freiheitsgraden bei der Inferenz entspricht, ist ein Phänomen jeder Hierarchiebildung auf Teil-Ganzes-Basis. Dieser Mehrwert ist zugleich etwas von dem, was Wissen im Gegensatz zu Daten und Information charakterisiert.*“ (ebda.)

Diese drei Gesetze verdeutlichen noch einmal, warum z.B. ein Bild in verschiedenen Kontexten ganz verschieden interpretiert werden kann, warum die selbe Filmsequenz mit unterschiedlichen Geräuschen einen völlig neuen Sinn ergeben kann und wie die Deutung der Zeichen aus dem Erfahrungs-, Handlungs- und Lebenshintergrund heraus betrachtet werden müssen. „*Die Gesetze der Inferenz und der Übersummativität betonen erneut die Rolle des Menschen und seines Wissens als zentrale Sinn gebende Instanz...*“ (ebda.)

Nach PIERCE bestehen Zeichen aus drei Elementen: einem Zeichen im engeren Sinne (Repräsentamen), einem Objekt und einem Interpretanten. Sie bilden eine triadische Struktur (das semiotische Dreieck) und beziehen sich aufeinander.

„*Ein Zeichen oder ‚Repräsentamen‘, ist etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht. Es richtet sich an jemanden, d.h., es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht ein weiter entwickeltes Zeichen. Das Zeichen, welches es erzeugt, nenne ich den ‚Interpretanten‘ des ersten Zeichens. Das Zeichen steht für etwas, sein ‚Objekt‘. Es steht für das Objekt nicht in jeder Hinsicht, sondern in Bezug auf eine Art von Idee. [...] ‚Idee‘ soll dabei so verstanden werden, wie wir sagen, dass jemand die Idee eines anderen mitbekommt*“ (PEIRCE 1966,2, S. 228 in HERZIG 2012, S. 83).

Wenn über die relationslogische Darstellung des Zeichens reflektiert wird, dann ergibt sich im Ergebnis die repräsentationslogische Darstellung des Zeichenmittels in der Form, dass es drei Funktionen erfüllt: die präsentative, die

repräsentative und die interpretierende. Die präsentative Funktion ist die, dass ein Zeichen auf sich selbst hinweist, aufmerksam macht und somit ein selbstreferentielles oder selbst repräsentierendes Zeichen ist. Die zweite Funktion bezieht sich auf die Repräsentation, die sich durch den Objektbezug ergibt, denn das Zeichen verweist auf das Objekt. Es repräsentiert sein Objekt und wird somit zum Stellvertreter seines (realen/dynamischen oder unmittelbaren) Objektes. Als dritte Funktion ergibt sich eine interpretierende Funktion im Interpretanten. Das gesprochene oder gehörte Wort impliziert bereits bestimmte Attribute, mit denen es in der Gesellschaft festgelegt wird, sodass es eine Vorstellung im Bewusstsein erzeugt, die das Individuum das Zeichen verstehen lässt als Grundlage für eine weitere Interpretation. Aber nach SCHÖNRICH (1990), der PEIRCE (1958) zitiert, präsentiert ein Zeichen nicht nur etwas, sondern es kann sich vielmehr gleichzeitig als repräsentierend präsentieren, sodass mit PEIRCE gefolgert werden kann *„Nothing is a sign unless it is interpreted as a sign“*.

Vgl. HERZIG (2012) wird das Repräsentamen auch als „das Zeichen an sich“ beschrieben (S. 83), verweisend auf seine materielle Qualitäten und auf sich selber (z.B. die Buchstaben, die das Wort bilden), die das Zeichen *„zu einem wahrnehmbaren und intersubjektiv vermittelbaren Gegenstand werden lässt.“* (vgl. Herzig 2012, S. 83, vgl. SCHÄFER 2005, S. 66). Doch ist diese materielle Eigenschaft willkürlich. *„Ein Zeichen ist eben nur dann ein vollständiges Zeichen, wenn alle seine Aspekte in die Betrachtung einbezogen werden können.“* (SCHÄFER 2005, S. 66)

Der *Interpretant* vermittelt nach HERZIG eine Bezeichnung bzw. *„die Vorstellung, die sich eine Person von dem Zeichen und damit dem Objekt bildet“* (NÖTH 1975, S. 11 in HERZIG 2005, S. 83/84) Er ist nicht der Interpret eines Zeichens, die Person, die das Zeichen erkennt und es entsprechend durch seine Vorstellung deutet. Der Interpretant vermittelt zwischen dem Repräsentamen und dem Objekt. SCHÄFER (2005, S. 61) betont, dass die triadische Relation, d.h. das semiotische Dreieck immer vom Interpretanten her betrachtet werden muss, denn der Interpretant muss eine interpretierende Relation über das Verhältnis zwischen dem Zeichenmittel und dem Objekt herstellen (vgl. SCHÄFER 2005, S. 66/67) HERZIG (2012, S. 84) zitiert PEIRCE (1966, 8, S. 179) dazu wie folgt: *„Das Zeichen erzeugt etwas im Verstand des Interpreten, wobei dieses Etwas,*

indem es so durch das Zeichen erzeugt worden ist, auch durch das Objekt des Zeichens in einer mittelbaren und 'relativen' Weise erzeugt worden ist, obwohl das Objekt essentiell anders ist als das Zeichen. Und dieses durch das Zeichen Erzeugte wird Interpretant genannt.“ Vgl. SCHÄFER (2005, S. 67) ist dies der „Grund“ des Zeichens (bei PEIRCE „ground“), die Gemeinsamkeiten, die das Zeichen mit der realen Darstellung aufweist, auf den sich der Interpretant bezieht, wenn er die Relation von Repräsentamen und Objekt herstellt.

PEIRCE unterscheidet drei Arten von Interpretanten,

- den *unmittelbaren* oder *emotionalen* Interpretanten, der das unmittelbare Hervorrufen eines bestimmten Gefühls charakterisiert,
- den *energetischen* Interpretanten, kennzeichnet ein Anstrengung oder Handlung als energetische Wirkung und
- den *finalen* oder *logischer* Interpretanten, der eine allgemeine Regel, eine intersubjektive Idee als allgemeine Bedeutung oder eine Gewohnheit der Interpretieren teilt.

Ein *Objekt* ist, nach PEIRCE ein reales gegenständliches (dynamisches) Objekt oder auch ein gedachtes (unmittelbares) Objekt. Ein Zeichen oder Medium repräsentiert das Objekt, bzw. das Zeichen weist auf ein Objekt über seinen „Objektbezug“ hin, sodass das Zeichen eine Beziehung zum Objekt, das es darstellt, aufbaut. Durch den Objektbezug des Zeichens wird eine hinweisende Beziehung realisiert (vgl. SCHÄFER 2005)

Vgl. SCHÖNRICH (1999) ergibt sich aus diesen Überlegungen eine Zeichenverkettung, die Semiose, die beispielhaft beschrieben werden soll am Repräsentamen A U T O. Das Wort „Auto“ kann als Objekt verstanden werden, dass sich auf das Repräsentamen A U T O bezieht, als Interpretant ergeben sich Bedeutungen, die das Objekt repräsentieren (z.B. Fahrspass, wichtig, Fortbewegungsmittel), die aber wiederum zum Repräsentamen werden, und den Prozess von vorne beginnen lassen und so im Prinzip zu einem infinitem Prozess werden lassen, der nur gewaltsam beendet werden kann.

PEIRCE unterscheidet die Beziehungsart zwischen Repräsentamen und Objekt zur Erweiterung und Ergänzung seines Modells durch die Entwicklung der Zeichenklassen *Ikon*, *Index* und *Symbol*,

„...denn es gibt eine dreifache Verbindung von 'Zeichen, gemeinter Sache' und der 'im Geist hervorgerufenen Erkenntnis'. Es kann eine bloße Vernunftsbeziehung zwischen dem Zeichen und dem bezeichneten Ding geben; in diesem Falle ist das Zeichen ein 'Ikon'. Oder es kann eine direkte physische Verbindung sein; in diesem Falle ist das Zeichen ein 'Index'. Oder es könnte sich um eine Verbindung handeln, die in der Tatsache besteht, dass der Geist das Zeichen mit seinem Objekt assoziiert; in solch einem Fall ist das Zeichen ein 'Name' (oder 'Symbol')“ (PEIRCE 1966, 1.372, zit. N. ARROYABE 1982, S. 79, zit. n. HERZIG 2012, S. 87)

HERZIG (2012, S. 87) unterscheidet diese Beziehungsmodi zwischen Repräsentamen und Objekt nach dem Aspekt der Ähnlichkeit, der Konventionalität und der sachlichen Verbindung. In dieser Abstufung zeigt sich eine Ausdifferenzierung nach der Willkürlichkeit (Arbitrarität) der Zeichen, die PEIRCE als Stufung hinsichtlich der Zeichenhaftigkeit betrachtet und die bei NÖTH (1975, S. 17) von der *„Herstellung der Objektrelation von dem Interpretieren des Zeichen abhängt“*. So weist das Symbol den höchsten Arbitraritätsgrad auf und das Ikon den niedrigsten.

Das ikonische Zeichen

Das durch ein ikonisches Zeichen präsentierte Objekt zeichnet sich durch die Ähnlichkeit aus, die es mit dem Objekt hat (z.B. ein gemalter Hund). PEIRCE (1966, 2.277) unterscheidet nach HERZIG (2012, S. 87) ikonische Zeichen in Abhängigkeit von ihrer Realitätsnähe oder Abstraktion zu dem bezeichneten Objekt. Das geschieht in Bildern, Diagrammen und Metaphern, die wiederum bei Bildern aufgrund der „einfachen Qualitäten“ bei Diagrammen aufgrund der Analogien und bei Metaphern aufgrund der *„Ähnlichkeitsbeziehungen durch konventionelle Regeln zur Bildung eines Parallelismus unterstützt“* (ebda, S. 88/89). Ikonische Zeichen müssen nicht auf Zeichen beschränkt sein, die visuell sichtbar sind. *„Wenn man Metaphern ihrer wörtlichen Bedeutung nach als Ausdruck einer Ähnlichkeit auffasst, in der das Zeichen der Prädikation statt des Zeichens der Ähnlichkeit verwendet wird – wie dann, wenn wir sagen, dieser Mann ist ein Fuchs -, so leugne ich rundheraus, dass sich die Metaphysiker der Metapher bedienen.“* (PEIRCE 1966, S. 136 zit. n. HERZIG 2012, S. 88)

Indexikalische Zeichen

Das indexikalische Zeichen hat als wesentliche Funktion, „*die Aufmerksamkeit des Interpreten auf das bezeichnete Objekt zu lenken*“ (HERZIG 2012, S. 88). Das Repräsentamen und das Objekt stehen dabei in einem zeitlich-räumlichen Zusammenhang derart, dass dem Objekt im Interpretanten nur dann die entsprechende Bedeutung zugewiesen werden kann, wenn diese Bedingung gegeben ist (z.B. wird ein Fieberthermometer erst dann zu einem, wenn damit Fieber gemessen wird; sonst ist es nur ein Thermometer).

Das symbolische Zeichen

Ein symbolisches Zeichen ist ein Zeichen, das „*allein durch eine Konvention zu seinem Objekt in Beziehung gesetzt wird. Dazu sind besondere Kenntnisse des interpretierenden Bewusstseins, d.h. des Interpreten, erforderlich.*“ (HERZIG 2012, S. 89)

Die zeichenkonstitutive Beschaffenheit der Zeichenarten beschreibt HERZIG (2012) weiter unter Einbezug der klassifizierenden Universalkategorien der Erst-, Zweit- und Drittheit.

„Ein 'Ikon' ist ein Zeichen, dessen zeichenkonstitutive Beschaffenheit eine Erstheit ist, das heißt, dass es unabhängig davon, ob es in einer existentiellen Beziehung zu seinem Objekt steht, das durchaus nicht existieren kann.“
(PEIRCE 1983, S. 64 zit. n. HERZIG 2012, S. 90 ff.).

PEIRCE nennt hier als Beispiel ein Dreieck, das sich jemand im Geiste denkt, denn es ist unabhängig von der Existenz eines Dreiecks, das diesem ähnelt, aber ein Repräsentant von allem, das der Qualität eines Dreiecks ähnlich ist. Daher ist es ein Ikon. Ein Ikon kann eine Eigenschaft auch dann besitzen, wenn sein Objekt nicht existent ist.

„Ein 'Index' ist ein Zeichen, dessen konstitutive Beschaffenheit in einer Zweitheit oder einer existentiellen Relation zu seinem Objekt liegt. Ein Index erfordert deshalb, dass sein Objekt und er selbst individuelle Existenz besitzen müssen“ (ebda.)

Hier kann z. B. der deutende Finger angeführt werden. Das, worauf der Finger deutet, um so eine Beziehung herzustellen, muss zu dem Zeitpunkt in dem selben Raum wie der Finger sein, um zeichenhaft zu sein.

„Das indizierte Objekt muss tatsächlich vorhanden sein: Dies macht den Unterschied zwischen einem Ikon und einem Index aus. Doch sind beide insofern gleich, als die zeichenkonstitutive Beschaffenheit gänzlich unabhängig davon ist, ob sie tatsächlich jemals als Zeichen wirken, indem sie als solche verstanden werden.“ (ebda.)

„Ein Symbol ist ein Zeichen, dessen zeichenkonstitutive Beschaffenheit ausschließlich in der Tatsache besteht, dass es so interpretiert wird.“ (ebda.)

Entscheidend für die Bedeutungszuweisung von Zeichen ist der Kontext in dem Zeichen verwandt werden, aber vor allen Dingen auch der Kenntnis- und Erfahrungsstand und –hintergrund des Interpretieren.

Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit bedürfen die Kriterien der Zeichenarten, des Verweisprinzips, des Realitätsgehaltes des repräsentierten Objektes und der Sinnesmodalitäten, wie HERZIG sie in seiner Darstellung „Merkmale und Beispiele von Zeichen(arten)“ (2005, S. 95) interpretiert, nicht einer detaillierten Beschreibung. Der Schriftspracherwerb steht im Zusammenhang mit dem symbolischen Zeichen, den es hier zu beschreiben gilt. So haben symbolische Zeichen keinerlei Bezug zu den Objekten, die sie verkörpern, die Deutung beruht nur auf Konventionen, die im Prozess des Schrifterwerbs und des Leseerwerbs erlernt werden müssen. Dies kann durch verbale Zeichen geschehen, die durch das Erlernen entsprechender Lautung real anhand des geschriebenen oder des gesprochenen Textes vollzogen werden kann.

5.1.4. Baacke's Begriff der Kommunikativen Kompetenz

Dieter BAACKE hat in seinen Überlegungen die Konzepte „kommunikative Kompetenz“ und „Medienkompetenz“ verbunden (vgl. BAACKE 1973).

Er bezieht sich bei seinen Überlegungen, die auf den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz abzielt, auf das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ von HABERMAS (s.o.).

In Anlehnung an den 'Kompetenzbegriff' CHOMSKYs, unterstellt er eine vorhandene Sprachkompetenz im Menschen (Vgl. auch VOLLBRECHT/BAACKE 2000).

„Neben Elementen der kognitiven Wahrnehmungstheorie werden inzwischen auch kommunikationstheoretische Einsichten mit verarbeitet, wonach die Ursache des Sprachvermögens zwar einerseits als Konzept im jeweiligen Menschen und Menschsein begründet liegt, andererseits aber überhaupt zum Nachweis dadurch kommt, dass die Mutter beispielsweise durch kommunikative Zuwendungsakte jenes Sprachvermögen antizipativ herausfordert, über das die kleinen Kinder dann in kommunikativen Erprobungsprozessen zunehmend verfügen.“ (vgl. BAACKE 1999, PDF, S. 2)

Entwicklungspsychologisch begründete er sein Konzept durch PIAGETs Theorie der Denkentwicklung, die postuliert, dass sich das heranwachsende Individuum über verschiedene Phasen hinweg in einem Prozess der Assimilation (als Integration von neuen Erfahrung, Fertigkeiten, etc. in die bestehenden mentalen Strukturen; vgl. SODIAN 2008, S. 436) und der Akkommodation (als Anpassung bestehender mentaler Strukturen als Reaktion auf die Anforderungen, die aus der Umwelt entstammen; ebda), entwickelt, um sodann „zur abstrahierenden Generalisierungsfähigkeit“ (BAACKE 1999, PDF, S. 3) zu gelangen.

„Kompetenz“ beschreibt BAACKE (1999, PDF, S. 2) „als die Tatsache, dass ein lebender Mensch, indem er sich äußert und handelt, als lebender Mensch erkannt wird, und dieses Vorhandensein seines Ichs in den unterschiedlichen Lebensäußerung nennen wir dann eben 'Kompetenz'.“ Kommunikative Kompetenz betreffen nach BAACKE (1999) alle Sinnesakte der Wahrnehmung. Kommunikative Kompetenz realisiert sich in Lebenswelten, als konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie gestaltet und umfasst menschliche Kommunikation, weil dort Erziehung und Sozialisation geschieht, die sich durch Wiederholung der Handlung in die Alltagswelt überführt. Die

Lebenswelt bildet durch ihre historischen und gesellschaftlichen Bedingungen den Hintergrund für die biographische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern. Lebenswelt erzeugt die Bedingungen für den Erwerb der kommunikativen Kompetenz. Doch es gilt nach BAACKE diese Bedingungen zu überschreiten, damit der Mensch in die Lage versetzt wird, seine realen und vorgegebenen Lebenssituationen zu bewältigen, die nicht immer dem Umständen der individuellen Lebenswelt entsprechen muss. In diesen Lebenssituationen müssen Menschen miteinander adäquat nach bestimmten gesellschaftlichen Normen kommunizieren und handeln. Dies zu erkennen und handhaben zu können, impliziert zunächst kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz.

BAACKE (1999, PDF, S. 1) postuliert, „*Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten.*“, sodass er Medien als eine Besonderung der kommunikativen Strukturen beschreibt und Medienkompetenz als Besonderung der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz herleitet. BAACKE (1998, S. 5) sieht Medien in diesem Zusammenhang als „*Vermittler, deren Praktiken man beherrscht und deren Zwecke man reflektieren können muss: Das meint 'Medienkompetenz'.*“ (BAACKE 1998, S. 4)

„*Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken.*“ (ebda.)

Entsprechend dieser Gedanken, in denen Handlungs-, Kommunikations- und Medienkompetenz als Grundlagen für soziales Handeln in der Welt gestellt werden, müsste auch eine entsprechend umgreifende Bildungs- und Erziehungstheorie entworfen werden (BAACKE 1998).

Exkurs: PIAGETs Theorie zur Denkentwicklung

PIAGET (1987) weist darauf hin, dass der Spracherwerb und die Denkentwicklung in einem Zusammenhang stehen. Sprache ist für ihn *eine* Art mentale Inhalte zu repräsentieren, sodass er den Spracherwerb als Ergebnis kognitiver Entwicklung betrachtet.

In seiner 'Theorie der Denkentwicklung' (vgl. SODIAN 2008) im präoperationale Stadium (2 – 7 Jahre) steht die Sprachentwicklung im Zentrum, die es dem Kind ermöglicht, sich mit seiner Umwelt auszutauschen. Es ist der Beginn der Sozialisation des Handelns durch die Verinnerlichung des Wortes, der Beginn des eigentlichen Denkens, den das Kind durch die Verinnerlichung der Aktion, die rein perzeptive und motorische Phase zugunsten der Phase einer intuitiven Vorstufe der Vorstellung überwinden lässt. Das Denken des Kindes war bis dato nur auf aktuelle Situationen bezogen, doch jetzt ist es ihm möglich, auch Repräsentationen in Vergangenheit und Zukunft zu bilden und somit seine eigene Vorstellungswelt zu erschaffen. Dies geschieht vor allen Dingen im Spiel.

In diese Phase stellt PIAGET auch den 'Egozentrismus', d.h. die Unfähigkeit des Kindes die Perspektive anderer Personen zu berücksichtigen, in den Mittelpunkt. Dies bezieht sich auch auf den Sprachgebrauch, hier tauschen Kinder nicht Argumente aus, sondern beziehen sich auf ihren eigenen Standpunkt, indem sie lediglich ihre Argumente vortragen. PIAGET (1987) spricht beim entstehenden Denken von einer „*verzehrten Assimilation der Realität an die eigene Aktivität...*“ (S. 174).

Wird nun der Begriff der Operation zugrunde gelegt [vgl. SODIAN (2008, S. 439) „*Mit dem Begriff der Operation (im Sinne einer internalisierten Handlung) meint Piaget die Möglichkeit, interne Repräsentationen mental zu manipulieren*“] zeigt sich, dass das Kind nach PIAGETs Beobachtung und Interpretation in diesem Stadium zur logischen Operation noch nicht in der Lage ist.

Die Phase des konkret-operationale Stadiums (7 – 12 Jahre) ist durch ein verändertes Denken gekennzeichnet, z.B. durch den Erwerb des Erhaltungsbegriffes (Umschütten einer Flüssigkeit in ein anders geformtes Gefäß) und das Durchschauen von Kausalitäten (zwei Gefäße, wobei in das eine Gefäß ein Stück Zucker gelegt wird, das sich auflösen wird). Kinder sind nun zunehmend zu einfachen logischen Operationen im Stande, da ihr Denken zur Reversibilität von Operationen fähig wird, „... *in der Möglichkeit einer vollständigen Rückkehr an den Ausgangspunkt.*“ (PIAGET 1978, S. 190) D.h. dass Kinder in der Lage sind die Bindung an ihren „Egozentrismus“ zu lösen sind, dass sie lernen, die perzeptive Intuition lernen hinter sich zu lassen und Beziehungen zwischen

Gegenständen als ein zusammenhängendes System zu betrachten. Dies lässt sie auch Begrifflichkeiten wie Zeit, Raum, Geschwindigkeit und Zahlen (Addition und Subtrahieren) erfassen.

Das Gefühlsleben wird von der Weiterentwicklung insofern beeinflusst, dass Kinder nun in der Lage sind, mit schwindendem Egozentrismus, im Spiel allgemeine Regeln zu beachten und somit zusammen zu spielen, Freundschaften zu entwickeln, da sich das moralische Empfinden verändert. Sie können z.B. Regeln nicht mehr als „gottgegeben“ akzeptieren, sondern als Ausdruck gemeinsamen Wollens oder eines Übereinkommens, also auch als Achtung des Gegenübers, dem Vertrauen entgegengebracht werden kann. PIAGET beschreibt dies als *„relative Autonomie des moralischen Bewusstseins“*. Diese Entwicklung einer Moral wird als *„Logik der Werte oder der interindividuellen Handlungen, sie die Logik eine Art Moral des Denkens darstellt. Ehrlichkeit, Gerechtigkeitssinn und Gegenseitigkeit im Allgemeinen bilden nämlich ein rationales System persönlicher Werte...“*. (vgl. ebd. S. 198ff.)

„Piaget betrachtet das Erreichen einfacher logischer Operationen [...] und damit für das Erreichen eines „Gleichgewichtes“ des Denkens.“ (SODIAN 2008, S. 443).

5.1.5. Vorläufige Betrachtungen zur Sprache als Kulturtechnik im Spannungsfeld Neuer Medien

Der Spracherwerb ist nicht auf das Erlernen der Muttersprache beschränkt, sondern voraussetzend für den Erwerb einer sprachlichen Kompetenz (vgl. BAACKE 1999). Die vorgenannten angeführten Konzepte dienen als mögliche Betrachtungsweise.

Die Neuen Medien, in denen Massenmedien enthalten sind, beinhalten nach HABERMAS ein ambivalentes Potential (vgl. BURKHART/LANG 2007). Medien können die räumliche und zeitliche Begrenztheit von Kommunikation durch ihre Technologien überwinden *„...und Kommunikationsmöglichkeiten multiplizieren, das Netz kommunikativen Handelns verdichten, ohne aber die Handlungsorientierung von lebensweltlichen Kontexten überhaupt abzukoppeln.“*

(HABERMAS 1981, Bd. 1, S. 497). Massenmedien stellen Öffentlichkeit her (s.o.) durch die dazu notwendigerweise vorhandene Infrastruktur. Sie sind aber ambivalent, derart, dass sie einschränkend auf Kommunikation einwirken können, die sie beschränken, kanalisieren und manipulieren können, um so die Entfaltung emanzipatorischen Potentials zu verhindern (vgl. BURKHART/LANG 2007). Dies ist im Spannungsfeld Sprache und Neue Medien zu berücksichtigen und muss sich dem Konzept der Medienkompetenz widerspiegeln.

Neue Medien können weder soziohistorische Kontexte (im Sinne von BOURDIEU) noch Lebenswelten (nach HABERMAS) reproduzieren. Jede Darstellung über ein Medium impliziert die Perspektive des Verfassers, sodass sie nur subjektiver Natur sein kann (vgl. RAIBLE 2006). Soziohistorische Kontexte und Lebenswelten schaffen die Voraussetzung für Sprache durch ihre Objektivität, die es dem Menschen überlässt, sie zu interpretieren, immer vor dem Hintergrund von herrschenden Einstellungen, Überzeugungen und Konventionen. So lernt er Sprache zu deuten als infinitem Prozess (vgl. SCHÖNRICH 1999).

Medienkompetenz bedeutet im Sinne von BAACKE eine Besonderung kommunikativer Kompetenz. Diese kommunikative Kompetenz muss jedoch zunächst erworben werden, um im Sinne der Semiose Zeichen sinnhaft deuten zu können. Neue Medien beinhalten derart viele Möglichkeiten zur Deutung von Zeichen dass zunächst aus Sicht der Verfasserin der Prozess des Erwerbs der kommunikativen Kompetenz derart fortgeschritten sein muss, dass ein Individuum seine ganze Aufmerksamkeit auf die präsentierten Inhalte legen kann.

Mediennutzung setzt Medienkompetenz voraus, die sich wiederum in Medienbildung als Teil einer Allgemeinbildung wiederfindet (z.B. SPANHEL; AUFENANGER; BAACKE). SPANHEL (2002) versteht Bildung als Persönlichkeitsbildung, als einen Selbstzweck. Er weitet dies auf den Begriff der Medienbildung aus, „*als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien.*“ (ebda, S. 6) ‘Die Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien’ aber setzt zunächst einmal die Fähigkeit voraus, „*Medien als Träger von Zeichen/Signalen und Mediensystem als Träger von Bedeutungen.*“ (eda, S. 5) entschlüsseln und interpretieren zu können, um dem Individuum „*eine kompetente, also sinnvolle und verantwortliche Nutzung der Medien...*“ (ebda. S. 5) zu ermöglichen. Was das im weiteren bedeutet, beschreibt

SPANHEL als 'basale Befähigung zum Zeichengebrauch mit spezifischen Handlungsfähigkeiten (einschließlich technischer Fertigkeiten)', 'Kommunikations- und Sprachfertigkeiten', 'Handlungskompetenz zur Nutzung der Medienangebote (Wahrnehmungs-, Lese-, Rezeptionskompetenz)', 'Nutzung der Gestaltungsmöglichkeiten und der kommunikativen Möglichkeiten', aber auch ein 'Wissen über die Medien'(vgl. SPANHEL 2002, S. 5). All diese Dinge, wie auch die o.a. Determinanten der Medienkompetenz, setzen voraus, dass ein Individuum eine Erziehung hinsichtlich der Medien (vgl. auch BAACKE 1999) erfahren soll und kann und in seiner Sprachentwicklung mindestens derart fortgeschritten ist, dass es sich auf den komplizierten Deutungs- und Interpretationsprozess, den eine aktive aber auch passive Mediennutzung mit sich bringt, einlassen kann.

Die Autoren weisen darauf hin, dass Medienerziehung auf den Entwicklungsstand eines Individuums ausgerichtet sein muss. Nach KLANN-DELIUS (2008) ist die elementare Sprachentwicklung zwar mit ungefähr mit 4 -6 Jahren in der Art abgeschlossen, dass alle wesentlichen Elemente des Sprachsystems in Grundzügen beherrscht werden (Phoneme¹⁶, Lexeme¹⁷, Morphosyntax¹⁸, u.a.). Der Wortschatz entwickelt sich danach permanent weiter. Bei einem Erwachsenen geht man von einem Wortschatz von 20.000 bis 50.000 Wörtern aus (vgl. GRIMM 2000). Wenn Spracherwerb als Ergebnis kognitiver Entwicklung (vgl. PIAGET) gesehen wird, ist die Entwicklung mit Eintritt in die Grundschule jedoch nach seiner Theorie nicht abgeschlossen. Kinder sind in dieser Zeit damit beschäftigt, sich die reale Welt durch Prozesse der Assimilation und Akkommodation zu erschließen. Erlebtes wird im Spiel reflektiert und verarbeitet, das häufige Spiel unterstützt den Erwerb der Kompetenz hinsichtlich einer differenzierteren Sprache im Kindergartenalter und darüber hinaus (vgl. KRENZ, 2001). KONRAD/SCHULTHEIS (2008, S. 36) weisen auf die sinnlich-ästhetische, leibgebundene Dimension als Voraussetzung des kindlichen Lernens hin, die starken Einfluss auf die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt hat. LIEBAU (2007) nennt das leibliche mimetische Lernen als die wichtigste

¹⁶ Laut-Buchstaben-Zuordnung in WAHRIG-Fremdwörterlexikon 2012, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co.KG, München

¹⁷ ..Bedeutungseinheit des Wortschatzes, lexikal. Einheit; Sy Semanten..., in WAHRIG-Fremdwörterlexikon 2012, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co.KG, München

¹⁸ Die Grammatik im engeren Sinne, ohne Phonologie,
<http://de.wikipedia.org/wiki/Morphosyntax>, Zugriff 01.09.2013

Lernform im Bildungsprozess von Kinder, denn gelernt wird durch Nachmachen, Mitleben und „Mit-Ahmung“ (TIETZE, 1973), die die Abweichung vom Vorgemachten und die eigene, miteingebrachte Erfindung impliziert. Der Mensch ist beim Lernen auf seinen Leib als Werkzeug angewiesen, (vgl. SCHULTHEIS 2004), denn der Mensch begreift nur dann etwas, wenn er über seine Wahrnehmungsfähigkeit den Gegenstand für seine Sinne zugänglich macht, wie z.B. etwa eine Metapher oder das Hantieren mit einem bestimmten Material. Leibliches Lernen zeigt sich nach LIEBAU (2007, S. 104)in zweierlei Art und Weise:

- in der Wahrnehmung, Erfindung, Entdeckung des Neuen und
- in der Übung,

die der Autor auch als Einverleibung bezeichnet. Er führt aus, dass es eine

„Differenz zwischen der symbolischen und der praktischen Beherrschung leiblicher Tätigkeiten gibt: Wer sagen kann, wie man einen Nagel in die Wand schlägt, kann es noch lange nicht tun. Wer Kochrezepte lesen kann, kann noch lange nicht kochen. Und wer über den Geruchssinn sprechen kann, kann nicht automatisch differenziert riechen. Das hat auch etwas damit zu tun, dass nicht die verbale Sprache das Medium leiblicher Tätigkeit und der leiblichen Erfahrung ist, sondern der Leib selbst. Die verbale Vermittlung –[...]– bleibt deshalb in diesen Bereichen ganz unzureichend; die Wahrnehmungen müssen vollzogen, die Tätigkeiten getan und beide bis zu einem befriedigenden Können und dann, bei komplexeren Aktivitäten, zur Erhaltung und Weiterentwicklung dieses Könnens immer wieder geübt werden.“ (ebd., S. 104)

HUMBOLDT (1985) sieht Sprache als Medium zur Bildung an.

Wenn man Bildung im Sinne von KLAFFKIs Theorie der „kategorialen Bildung“ versteht

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit „kategorial“ erschlossen hat, und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen „kategorialen“ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist. [...]

Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; [...] alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben.“ (KLAFKI 1963, S. 44ff.)

lässt sich der Ansatz der Vertreter der Medienpädagogik insofern nachvollziehen, dass Bildung über das Einzelwissen hinaus gehen muss, um den Schüler in die Lage zu versetzen, deduktiv vom Allgemeinen auf das Spezielle schließen zu können. Dies bezieht natürlich auch die Mediennutzung in entsprechender Form mit ein.

Doch bezogen auf die Sprachentwicklung von Kindern, die den Primarbereich besuchen, muss zunächst der Spracherwerb im Vordergrund stehen.

In Anlehnung an die oben angesprochenen Theorien ist hier zu gewährleisten, dass möglichst viele Sprachanlässe geschaffen werden, die Kinder über ihren sprachlichen Habitus oder ihre Lebenswelt hinaus Sprechen lassen, um die sprachliche Auseinandersetzung und die Deutung der damit einhergehenden Symbolik zu üben. Dazu bieten sich in den Lebenswelten der Kinder genügend Anlässe, die so in die Schule transportiert werden und in gemeinschaftlicher Teilhabe sinnhaft reflektiert werden können. Dies erzeugt Verständnis für und Kenntnis über die entsprechenden Kommunikationsweisen in den Lebenswelten, wie sie oben beschrieben worden sind. In diesem Zusammenhang kann Medienkompetenz durch Teilhabe und Reflektion des individuellen Mediengebrauchs erreicht werden, indem von diesen Ereignissen berichtet wird und diese entsprechend bearbeitet werden.

5.2. Schrift und Lesen als Kulturtechnik

„Lesen- und Schreibenlernen werden als sprachkonstruktive Operationen einer höheren Entwicklungsstufe des Sprechens gesehen. „Sprachkonstruktiv“ meint dabei, dass der Lernprozess des Kindes als eine selbstaktive, kreative Tätigkeit

verstanden wird. Sprechenlernen ist nicht Nachplappern. Sprechenlernen bedeutet die sukzessive Hausbildung (Generierung) eines inneren Regelsystems.“
(SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 38)

Schrift definiert SCHENK (2012, S. 11) als ein System, das aus graphischen Zeichen besteht, das regelhaft zum Zwecke der menschlichen Kommunikation verwendet wird. Dieses geschieht auf einer festen Schreibunterlage (Papier, Schiefer, Holz, Leder, usw.) dadurch, dass Werkzeuge Spuren (durch Schreiben, Ritzen, Einkerbungen, Malen, etc.) hinterlassen. Schreiben setzt grundsätzlich gesprochene Sprache, also Hörbares¹⁹, in Geschriebenes, also Sichtbares, um und macht es so dauerhaft verfügbar. *„Die Beziehungen zwischen lautsprachlicher Formulierung und optischer Spur [sind dabei; Anm. Verf.] nach Maßgabe von Schriftsystem und Orthographie geregelt“²⁰*, die in der jeweiligen Form einem historischen Wandel unterliegen.

Lesen ist *„das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge.“²¹*

Lesen differenziert SCHENK (2012, S. 12) nach Lesen im engeren Sinne, als Sinnentnahme im Sinne der Entschlüsselung und Umsetzung der graphischen Zeichen mit Hilfe der Sinnesorgane in sprachliche Information (das Erkennen von symbolischen Zeichen und deren Deutung im engeren semiotischen Sinne); im weiteren Sinne, als das Verstehen als Interpretation. Dies beinhaltet neben der eingeübten Lesetechnik, ein Leseverständnis in dem umfassenden Sinne, dass *„sowohl das dialogische Prinzip des Gedankenaustausches als auch das monologische des Mit-sich-selber-ins-Gespräch-Kommens“²²*. Lesen ist hier gemeint, als verstehendes Aufnehmen und kognitives Verarbeiten der Information. Dies ist die Deutung der Zeichen im semiotischen Sinne unter Maßgabe der Inferenzbildung und Übersummativität (vgl. RAIBLE 2006), denn dies impliziert, dass während des Leseprozesses und darüber hinaus

¹⁹ Das Schreibverhalten und das Rezipieren von Tabustimmen ist nicht Teil der Betrachtung dieser Arbeit

²⁰ Kochan, B./Neuhaus-Siemon, E. (Hrsg.) (1979): Taschenlexikon GS. Königstein/Ts., S. 386

²¹ Kainz, G. (1956): Psychologie der Sprache. Bd. 4. Stuttgart, S. 162

²² Gümbel, R. (1980): Erstleseunterricht. Königstein/Ts., S. 48

Informationslücken durch Inferenzen geschlossen werden müssen und darüber hinaus ein Mehrwert an Information über das Rezipierte gewonnen wird.

5.2.1. Die Schrift als Kulturtechnik

„Das Wesen einer Kultur liegt in ihrem Vermögen, geistige Werte zu fixieren, wobei der gehaltreichst von allen, der sprachliche, den Ausschlag gibt. Dies aber wird erst möglich durch die Erfindung der Schrift, die darum eine der folgenreichsten Errungenschaften der Menschheit darstellt. Sie bedeutet nämlich auch den Schritt in die Geschichtlichkeit – und zwar erst sie!“ (Bodmer 1975)

Die Ingebrauchnahme der Schrift stellt nach STEIN (2006, S. 9) die wichtigste Voraussetzung für die Konstituierung der menschlichen Kultur dar.

Als Definition des Begriffes Kultur ist bei WAHRIG (2012) u.a. zu lesen: „(...)3. Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Ausdrucksformen eines Volkes; (...), 4. (unz.) geistige und seelische Bildung, verfeinerte Lebensweise, Lebensart, (...) [lat. *Cultura* >>Landbau, Pflege (des Körpers und Geistes)<< <lat. *Colere* >>(be)-bauen, (be)wohnen, pflegen<<]

STEIN (2006, S. 11) gibt jedoch zu bedenken, dass Kultur älter und mehr als Schriftkultur ist, sodass angenommen werden kann, dass die kulturelle Evolution ihren Anfang weit vor der Entwicklung der Schriftsprache hatte und aus einer schriftlosen Gesellschaft entstanden ist. Beteiligt war hier das symbolische Denken in Gestalt von Sprache. Schriftlosigkeit darf nicht als Zustand von Analphabetismus oder „Zurückgebliebenheit“ interpretiert werden, denn sie hat sich als „primären Oralität“²³ als leistungsfähige Kommunikationsform gezeigt, und konnte nur so kulturstiftend werden.

Die Erfindung der Schrift gilt als erste Medienrevolution. Die Übertragung der wichtigen gesellschaftlichen Inhalte wird nunmehr nicht mehr einzig durch die Gelehrten einer oralen Gesellschaft mündlich aufgenommen, in ihrem Gedächtnis konserviert und durch Erzählung an die Gesellschaft aktuell aufbereitet weitergeben, sondern die Schrift ermöglicht nun, für lange Zeit zunächst einem sehr elitären Kreis, eine Teilhabe an dem kulturelle Gedächtnis

²³ Der Begriff „primäre Oralität“ wird von Stein (2006, S. 11) verwendet, um den Zustand des Noch-nicht-Vorhandenseins von Schrift zu bezeichnen.

(VOLLENBRECHT, 2000, S. 15) durch Fixierung auf Schreibmaterial. ASSMANN (1988) verwenden den Begriff des 'kulturellen Gedächtnis' als Metapher, denn es soll keineswegs die Existenz eines kollektiven Bewusstseins unterstellen, sondern als kollektiv geteiltes Wissen verstanden werden, dessen Träger zwar das einzelne Bewusstsein ist, aber damit einhergehende Identität über kollektiv geteiltes Wissen vermittelt. „Die Schrift ermöglicht [so] [Anmerkung der Verfasserin] ein neues Verhältnis der Menschen zur Welt.“ (VOLLENBRECHT, 2000, S. 15). Sie ermöglicht dem Verfasser ähnlich wie dem „oralen Gelehrten“, seine Sicht der Welt auf seine subjektive Art und Weise zu fixieren und weiterzugeben, mit dem Unterschied, dass es nun über die aktuelle Gesellschaft hinaus geschehen kann. Da die Schrift die Gedanken fixiert, hat sie zugleich auch etwas Begrenzendes, denn Aufgeschrieben ist gleichbedeutend mit Festgeschrieben und im Gegensatz zur Oralität nicht weiter entwickelbar, sondern eine Gedankenstütze, die entlastet. Sie ist dauerhaft, vielen zugänglich und von spielerischem Ernst (Fiktion).²⁴ Schriftlichkeit präzisiert sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sie hilft, die menschliche Ausdrucks- und Denkfähigkeit zu vertiefen (ONGS in GOETSCH 1991). Sie ermöglicht eine bewusste, kritische Beschäftigung mit Texten aus der Vergangenheit und dadurch mit vergangenem Relevantem und überlieferten Weltbildern und damit eine kritische Auseinandersetzung, sodass die Vergangenheit nicht noch einmal erlebt werden muss, Vergangenes kann so in gegenwärtige Planungen und Gesellschaftsentwürfe mit eingearbeitet werden (GOODYs in GOETSCH 1991). Schriftlichkeit löst die Suche nach wissenschaftlicher Wahrheit und nach deren Gewissheit aus, aber auch eine stärkere Skepsis gegenüber Glaubensauffassungen, wissenschaftlichen Überzeugungen und Methoden (MCLUHAN in GOETSCH 1991). Durch eine mögliche Reflektion der Vergangenheit wird die Oralität entwertet, was sich spätestens in einer Entwertung der face-to-face-Interaktionen zeigt, also für eine Entfremdung des Einzelnen von der Gesellschaft führt, aber auch für eine Entfremdung von Kopf und Herz (MCLUHAN in GOETSCH 1991).

Die Verschriftlichung bezieht sich vgl. ASSMANN (1988) auf das kulturelle Gedächtnis, und nicht das kommunikative oder Alltagsgedächtnis einer Kultur.

²⁴ Platons Kritik an der Schriftkultur in Stein (2008)

Das kulturelle Gedächtnis „beruht auf den Formen der objektivierten Kultur und zeremonieller, alltagsferner Kommunikation“ (ebda, S. 29), es stellt sich selbstbildbezogen und Identitäts-relevant dar, im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis, dass auf alltäglicher und informeller Kommunikation basiert. Medien oder Aufzeichnungssysteme lassen eine kollektive Identität zugleich nach Innen und Außen sichtbar werden und stabilisiert sie dadurch, dass sie in irgendeiner Form (Schrift, Totempfahl, Tätowierungsmuster, etc.) sichtbar fixiert.

Somit zeigt sich, dass Schrift als Konservierungsmittel oder –medium etwas sehr elitäres hatte, denn es ermöglichte nur denen, die der Schrift und deren Deutung mächtigen waren, ihre Sichtweise des kulturellen Gedächtnisses zu präsentieren. Dies hat sich spätestens mit der Einführung des Internets und damit einhergehenden Erfindungen wie „Blogs²⁵“ und „Foren²⁶“ egalisiert, da nun jeder, der Schreiben kann, dort zu verschiedenen gesellschaftlichen Themen Stellung beziehen kann und so Autor wird. Die dadurch entstehende ‘Informationsflut’ erschwert dem Verfasser rezipiert zu werden.

Schrift als Fixierung der Sprache bringt ein Problem mit sich, was Verfasser wie Leser gleichermaßen betrifft: Es unterliegt persönlichkeitspezifischen Einflüssen (vgl. WOLF 1997). Lesen und Schreiben erzeugt Bedeutung, die niemals Abbild der Wirklichkeit sein kann, da sie den individuellen Einflüssen von Produzent und Rezipient unterliegt. Somit muss sich der Verfasser immer bewusst sein, dass er niemals genauso verstanden werden kann, wie er verstanden werden möchte, da beide Beteiligten über einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund verfügen, die die Wahrnehmung des im Mittelpunkt stehenden Produktes beeinflussen. Wenn nun jedem Aufzeichnungssystem eine Funktion unterstellt wird, ergibt sich

²⁵ Abk. für *Web Log*, ein Blog ist ein elektronisches Tagebuch im Internet. Typische Anwendung des Web 2.0. Im Gegensatz zu einer persönlichen Homepage, die eine Art Visitenkarte des Betreibers darstellt, handelt es sich bei einem Blog um ständig aktualisierte und kommentierte Tagebuchbeiträge, die mittels der RSS-Technologie (RSS) abonniert werden können. Über Permalinks und Trackbacks können Verweise auf spezielle Beiträge anderer Seiten gesetzt und somit intensive Diskussionen geführt werden. Durch die weite Verbreitung und Fokussierung von Blogs auf unterschiedlichste Themengebiete sowie die Tendenz zu einer starken Vernetzung der Blogs untereinander lassen sich über den Vernetzungsgrad von Suchmaschinen schnell die Allgemeinheit interessierende Themen herausfinden und so Suchergebnisse verbessern., <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/blog.html>, Zugriff am 05.09.2013

²⁶ (von lat. *forum*, Marktplatz; engl. Bezeichnungen: *internet forum*, *message board* und *webboard*), auch *Diskussionsforum*, ist ein virtueller Platz zum Austausch und zur Archivierung von Gedanken, Meinungen und Erfahrungen. Die Kommunikation in Foren ist asynchron, das heißt ein Beitrag wird nicht unmittelbar und sofort, sondern zeitversetzt beantwortet. <http://de.wikipedia.org/wiki/Internetforum>, Zugriff am 05.09.2013

daraus, dass Verfasser diese so gestalten, dass sie dem Rezipienten etwas nützen (vgl. RAIBLE 2006).

Das besondere an der modernen europäischen Schrift zeigt sich u.a. in der Alphabetschrift, Typographie²⁷, durchgängige Alphabetisiertheit, Literatur und literale Massenkommunikation. Durch diese Alphabetisiertheit kann jedes Wort gelesen, aber auch jedes Wort verschriftlicht werden. Nach dem Erlernen der Schrift, dies ist erst ab einem bestimmten Alter möglich, ist das Individuum in der Lage seine eigenen Gedanken zu formulieren und fixieren. (STEIN 2008, S. 21)

5.2.2. Lesen als Kulturtechnik

Lesen gehört zu den Kulturtechniken. Lesen ermöglicht die Teilnahme an den geistigen und materiellen Produkten, die eine Kultur hervorbringt. Lesen ist eine relative neue Erfindung in der Menschheitsgeschichte (vgl. z.B. SPITZER 2012, WOLF 2009), die es im Zusammenhang mit der Erfindung und Einführung der Schrift, dem Menschen ermöglicht hat, Gedanken von Verfassern zu konservieren und orts- und zeitunabhängig durch einen Leser wieder 'hervorzuholen'.

Die Funktion der Fähigkeit des Lesens besteht auf dem ersten Blick zunächst darin, dass der Leser die verschriftliche Sprache encodieren und damit sinnentnehmend lesen kann. Hierzu muss der Leser in der Lage sein, sich in das, was der Autor schriftlich manifestiert hat, hineinzusetzen. Lesen ist in dieser Hinsicht ein äußerst produktiver Prozess, denn der Leser muss hierzu „*seine Sprach-, Vorstellungs- und Denkfähigkeit (...) die in der Schrift erstorbene Sprache und die erstorbenen Gedanken und Vorstellungen*“ (DÜHNFORT/KRANICH 1971, S. 13) erwecken.

Lesen geht über die Rezeption von Verschriftlichung von gesprochener Sprache in Form von Büchern oder Zeitungsartikeln hinaus. So erstreckt sich das Feld der lesbaren Zeichen über das gesamte Feld der Semiotik (siehe 3.), jedoch steht das Lesen von geschriebenen Texten, wie in Büchern, in Zeitungen oder aber im Internet als Text oder IBook, immer wieder im Mittelpunkt der Diskussion. Zeichen, welcher Art auch immer, bekommen durch Lesen erst einen Sinn.

²⁷ Wahrig Fremdwörterlexikon (2012): Buchdruck, Buchdruckkunst

„Niemand kann lesen ohne zu kommunizieren.“ (Vgl. Rühl 2002, S. 82). Zu einer menschlichen Kommunikation bedarf es immer zwei oder mehr Partnern, sie ist immer sozial. Wenn die Zeichen von Menschen angefertigt worden sind und erst dadurch Bedeutung bekommen, dass sie durch Menschen gelesen werden, kann Lesen als eine Art der zwischenmenschlichen Kommunikation gesehen werden.

AUST 1983 unternimmt den Versuch einer Zuordnung des Lesevorgangs. Unter anderem schlägt er vor, Lesen als Kommunikation zu betrachten.

„Wer liest, scheint eine Rolle einzunehmen, die im System schriftsprachlicher Kommunikation eindeutig festgelegt ist. Diese Rolle besitzt einen strukturellen und einen funktionalen Aspekt; der strukturelle erschließt sich in der Frage nach dem Entfaltungsstand des rezeptiven Sprachvermögens, der funktionale ergibt sich aus dem komplementären Rollenverhältnis zwischen Autor und Leser.“ (AUST 1983, S. 1)

AUST betrachtet Lesen als Variante des sprachlich-kommunikativen Verhaltens, der Autor verschriftlicht z.B. seine Gedanken und braucht den Leser, damit seine Zeilen in der Entzifferung einen Sinn bekommen. Aber Lesen geht über die Merkmale der face-to-face-Kommunikation hinaus, da weder Autor noch Rezipient in der Regel am gleichen Ort sind. Voraussetzung für diese Art von Kommunikation, ob als Schriftstück, als fiktionale Geschichte oder als Brief ist, dass der Leser sich mit den Bedingungen dieser Kommunikation und der Art der Ansprache einverstanden erklären muss. Auch muss der Leser sich auf eine gewisse Art der Übereinkunft bezügliches der Sprache einlassen, insofern, *„dass der eigentlich vorauszusetzende Kode erst im Vollzug des Lesens selbst konstituiert, bzw. rekonstruiert wird; also nicht nur der kommunikative Vollzug, sondern auch die Ermöglichung von Kommunikation steht beim Lesen im Vordergrund“* (S. 2). Erst beim Lesen zeigt sich, ob die Kommunikation zustande kommen kann, dergestalt, dass der sprachliche Kode zwischen Autor und Leser eine Schnittmenge besitzen muss. Diese Sprache unterliegt aber einer Einschränkung, die sich aus der räumlichen Trennung von Urheber und Leser ergeben: nicht-sprachliche Elemente wie Gesten, Mimik, Stimmlage, Sprachgeschwindigkeit, etc. (vgl. RECHTIEN) können die Kommunikation nicht unterstützen, auch kann der Rezipient bei Unverständnis nicht nachfragen. Hier muss der Leser abermals bereit sein unter den gegebenen Bedingungen in die

Kommunikation einzuwilligen. Dies ändert sich auch nicht, wenn der Autor bereits nicht mehr lebt, wo ja per Definition eine Kommunikation nicht mehr zustande kommen kann, da einer der unmittelbaren Kommunikationspartner nicht mehr da ist. Auch das kann als eine Funktion der Schrift gesehen werden, dass eben Gedanken konserviert und so für zukünftige zugänglich gemacht werden können. Jedoch gibt AUST die Alleinstellung des Lesers zu bedenken, der so gar nicht in das Bild der Kommunikationstheorien passt. Lesen vollzieht sich oft in Isolation und stellt sich dem Außenstehenden als höchst passiv dar.

Exkurs: Zur semantischen Dynamik des Leseprozesses

Mit der Darstellung von WOLFs Theorie der semantischen Dynamik soll ein Versuch unternommen werden, den von AUST beschriebenen strukturellen Aspekt der Rolle des Lesers zu skizzieren. WOLF (1997) weist auf die Vielschichtigkeit des Leseprozesses von der Wahrnehmung des Abstrakten (der Repräsentationen, Konventionen, etc.) zur Deutung des Konkreten (des gelesenen Satzes) hin, zeigt die Variablen auf, die die Maximierung der Bedeutung begleiten. Die Theorie kann im Zusammenhang mit der oben genannten Fragestellung nur eine bloße Ahnung vermitteln, was der Leseanfänger, der ja noch nicht in der Lage ist, zusammenhängende Absätze zu lesen, zu bewältigen hat, indem er vor die große Aufgabe des Lesens in der Anfangszeit gestellt wird.

Vgl. Wolf (1997) kann prinzipiell jeder Satz, für sich gesehen, eine unübersehbare Anzahl von Bedeutungen bergen. Der Leser ist derjenige, der diese Fülle von Bedeutungen auf eine einzige reduzieren kann.

Wolf formuliert zwei Gesetze einer Lesetheorie, die Theorie der semantischen Dynamik, die von einem offenen Diskurs ausgehen, offen, weil, wie oben geschrieben, jedem Satz viele Bedeutungen zugeschrieben werden können. Das erste Gesetz betrifft die 'Koordination von Abstraktem und Konkretem', das zweite Gesetz 'die Maximierung der Bedeutung', welches aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden soll.

Das erste Gesetz: Die Koordination von Abstraktem und Konkretem

Ein beliebig zu lesender Satz wie etwa 'Mit frischem, sprudelnd kochendem Wasser aufgießen und 5-8 Min. ziehen lassen.' sagt dem Leser zunächst nichts. Der Leser ist derjenige, der dem Satz eine Bedeutung geben muss, erst dann kann ein Satz im o.a. Sinne Teil einer Kommunikation werden. WOLF (1997, S. 38) formuliert den Allsatz „*Alle Protokollsätze*²⁸ *bekommen ihre Bedeutung im Zusammenhang mit einem Kontext*“. Durch den Zusammenhang mit dem Kontext bekommt der Protokollsatz eine Bedeutung, den letztlich der Leser herstellen muss. Dadurch, dass er einen Kontext herstellt, kann er die Bedeutung herstellen. Wenn der Leser den Satz oben im Kontext 'Tee' oder 'einen Teebeutel in eine Tasse geben' liest, kann er diesem Satz eine Bedeutung zuweisen. Der Leser braucht also einen abstrakten Satz als Beschreibung, die den Satz in den gewollten kausalen Zusammenhang stellt, um den Protokollsatz im Sinne einer Kommunikation zu verstehen. Diese Kausalitäten helfen dem Leser dabei, zur Bedeutung des Protokollsatzes durch die Verbindung seines Weltwissen bzw. deren Repräsentation zu gelangen. Seine Repräsentationen sind das Ergebnis von Erfahrungen, die der Leser in seiner Lebenswelt gemacht hat. Die Repräsentation dient dem Leser als 'semantischer Schlüssel' zur Deutung des Protokollsatzes. Desweiteren wird die Bedeutung von Protokollsätzen durch Konventionen²⁹ beeinflusst, die dem Leser nicht bewusst sein müssen. Jeder Mensch, der in einer Gesellschaft lebt, verfügt über Konventionen und über Repräsentationen, die die Bedeutung eines Satzes mit bestimmen. Konventionen können etwas sozial Abstraktes sein, da sie durch sozialen Austausch erzeugte Kognitionen sind, die in Situationen, wie etwa einem sozialen Rollenverständnis Anwendung finden. Da sie sozial geteilt werden, erzeugen sie Objektivität.

Der Protokollsatz steht in einem Kontext, sonst hat er keine Bedeutung. Steht der Satz alleine, so bemüht der Leser seine Gedanken, um Inferenzen als Ergänzungen hinzuzufügen und dem Satz so eine Bedeutung zu geben. Wenn allerdings der Protokollsatz in einem kausalen Satzzusammenhang steht, ist der

²⁸ Einen Protokollsatz ist als Satz zu verstehen, der, im Sinne von WOLF, etwas über die außersprachliche Wirklichkeit sagt, sie protokolliert. Objektiv ist ein Protokollsatz, wenn er von mindestens zwei Kommunikationspartner, gleich bedeutet wird. Objektivität bedeutet als Intersubjektivität.

²⁹ Soziale Abstimmungen von Kulturen, Subkulturen und Kleingruppen in Form von Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen, die von mehreren oder gar vielen Menschen geteilt werden (WOLF 1997, S. 41)

Leser gefordert dem Satz auch in diesem Zusammenhang eine Bedeutung zu geben, entweder als Voraus-Inferenz als „*Schlussfolgerung des Lesers vom jetzt gelesenen Textteil auf den folgenden Text*“ oder als Rückwärts-Inferenz, wo der Leser den „*jetzt gelesenen Textteil mit dem vorhergehenden Text*“ (ebda, S. 44) verbindet (RICKHEIT/SCHNOTZ/STROHNER 1985 in WOLF 1997). Inferenzen können auch 'notwendig' (die Information kann sonst nicht aus dem Kontext erschlossen werden) oder aber 'möglich' (die Information ist nicht unbedingt notwendig für Erschließung des Kontextes) sein.

In der Theorie der semantischen Dynamik wird dem Denken eine lesepsychologische Funktion zugeschrieben, in der Form, dass das Denken den Zusammenhang zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten herstellt,

„*indem es*

- *Repräsentationen und Konventionen strukturiert,*
- *aus den Repräsentationen Wahrheitsbedingungen für den jeweiligen Protokollsatz entnimmt.*“ (ebda, S. 45)

In dem Moment, wo ein Leser einen Satz liest, versucht er dem Satz Bedeutung zu verleihen. Er ist bemüht durch Denken Einzeldinge zu identifizieren. „*Diese Verfahren sind in den Abstrakta - Dimensionen, Repräsentationen, Konventionen – enthalten und werden vom Denken herausgeholt. Das Material, auf das sie angewandt werden, das Konkrete also, sind Erinnerungen an Sinneseindrücke und begleitende Gefühle. Demnach ist Lesen kein Zweitakt (...), sondern ein Dreitakt der Koordination eines Satzes mit Abstrakta sowie Sinneseindruckserinnerungen.*“ (S. 46/47) Diese Sinneseindrücke werden auch genutzt, wenn es sich um einen Satz handelt, mit dem der Mensch zunächst nichts anfangen kann, WOLF gibt das Beispiel einer unbekanntenen Märchenfigur an. Der Leser kennt die Figur nicht, macht sich dennoch 'ein Bild' von dieser Figur, das aber im Laufe des Leseprozesses immer wieder überprüft und bei Bedarf auch revidiert wird. Hierin liegt die dynamische Komponente des Lesens.

5.3. Schlussbemerkungen zur Schrift und zum Lesen als Kulturtechnik im Spannungsfeld Neuer Medien

Die Kulturtechniken Schreiben bzw. Schrift und Lesen bedingen sich gegenseitig. Wenn Schrift als Kulturtechnik Wert bekommen soll, dann muss sie lesbar sein und rezipiert, also gelesen werden. Dies geschieht heute über die Neuen Medien, die eine Alternative zum Buchdruck bilden. Der Begriff der Neuen Medien unterliegt einer prozesshaften Aktualität, denn Neue Medien sind immer die, die in einer Epoche als neu „auf den Markt gebracht“ werden. Ende des 19. Jahrhunderts waren dies die Zeitungen als Massenmedien, später Anfang des 20. Jahrhunderts z.B. das Radio, der Film und Grammophon. Darauf folgten Fernseher, Walkman, Personal Computer und mobiles Telefon (Handy), heute als Smartphone³⁰. Durch die Weiterentwicklung der Medien konnte Information leichter in die Öffentlichkeit transportiert werden, mit HABERMAS wurde die Ambivalenz dieser Kommunikation bereits thematisiert.

So gesehen haben Neue Medien zunächst keine besonderen Auswirkungen auf die Schrift und das Lesen, denn sie sind zunächst nicht mehr und nicht weniger als eine Variante von Medien, die dazu dienen Informationen zu konservieren und bereitzuhalten, damit sie im Sinne eines Kommunikationsprozesses rezipiert werden können. Sie sind genauso mobil oder wenig mobil wie z.B. ein Buch, sie können ähnlich viele Menschen oder auch weniger Menschen erreichen wie der Fernseher oder ein Kinofilm, sie sind, wie schon gesagt eine Variante der Unterlage, die es ermöglicht Zeichen zu manifestieren. Sie dienen zunächst dem Bildungsgedanken und der Weltaneignung, wie es Medien seit Jahrhunderten tun.

Auf den zweiten Blick haben sie jedoch eine besondere Bedeutung, denn sie sind natürlich gewollt zugänglich und verfügbar. Dies ist in gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen begründet, die wir Fortschritt nennen. Informationen sollten zunächst auch für das Bildungsbürgertum Ende bis 19. Jahrhunderts zugänglich sein. Spätestens seit Mitte 40ziger Jahren des letzten Jahrhunderts erhielt die gesamte Bevölkerung unserem Kulturkreis Zugang zu allen Medien.

³⁰ Mobiltelefon, das sich von einem klassischen Mobiltelefon durch ein größeren [Touchscreen]bildschirm und zusätzliche Funktionen wie GPS und die Möglichkeit, Apps daraufzuladen, unterscheidet, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Smartphone>, Zugriff am 27.09.2013

Die Verfügbarkeit der Medien wird mit ökonomischem Erfolg gleichgesetzt, sowohl in der Betriebswirtschaft wie auch in den privaten Haushalten. Diese Überlegungen sollen hier nicht weiter ausgeführt werden. Diese Verfügbarkeit und Zugänglichkeit und zuletzt die unwahrscheinliche Mobilität dieser kleinen Geräte, wie Smartphones oder TabletPC, gepaart mit dem Anschluss an die globale Datenbank und Universalbibliothek WorldWideWeb hat kolossale Konsequenzen für die Gesellschaft. So kann Wissen jederzeit und überall „gegoogelt“³¹ werden, sodass jeder, der Zugang zu einem Smartphone hat, sich zunächst in der Universalbibliothek 'Internet' Wissen aneignen kann. Die Telefonverträge für diese Smartphones sind heute derart von der Wirtschaft gestaltet, dass sie neben der zur Verfügungstellung von Informationen ständig Informationen über Neigung und Interesse der Nutzer abziehen, die dann in Werbung und Profit umgesetzt werden soll. STIEGLER (2008) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Psychomacht der Medien. Aber auch hier würde eine Vertiefung die Arbeit sprengen.

Informationen und Wissen brauchen nicht mehr im individuellen Gedächtnis gespeichert zu werden, denn sie wird durch das vorhandene Smartphone oder ähnlich mobile mobile Medien ersetzbar. Aber Bildung geht mit HUMBOLDT freilich über die enzyklopädische Sammlung von Wissen hinaus. VON HENTIG (2008) beschreibt Bildung als eine *„Ausstattung des Menschen mit formalen geistigen und sittlichen Fähigkeiten; Bildung ist ein – diesem Begriff zufolge nicht abschließbarer Vorgang; und sie ist keinem Zweck außer sich selbst unterworfen.“* (S. 10). Die Neuen Medien, hier in Form eines Smartphones, birgt eine Möglichkeit die Unwegsamkeiten und Unannehmlichkeiten, die der Bildungsprozess in Form von Wissensaneignung als Lernprozess mit sich bringen kann, zu umgehen, ufert somit nicht in Bildung, sondern in der Abhängigkeit des Users von seinem Gerät aus. Die Nutzung Neuer Medien setzt ein grundsätzliches Wissen darüber voraus, dass der Nutzer einerseits wissen muss, wie er die Neuen Medien handhabt. Dies egalisiert sich immer mehr durch die Vereinfachung und Vereinheitlichung der Nutzung dieser Geräte, sodass eine Nutzung nicht mehr einem spezialisierten Wissen unterliegt und heute sehr einfach erlernbar ist. Andererseits

³¹ mit Google im Internet suchen, recherchieren,
<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/googeln>, Zugriff am 27.09.2013

muss der Nutzer erkennen können, wonach er sucht³² und das setzt wiederum einen Bildungsprozess voraus.

Auch ist zu fragen, wer denn die Informationen ins Netz stellt, wer bestimmt, was sein darf und was nicht? Zu Zeiten, als Enzyklopädien als Bücher herausgebracht worden sind, für Wissen bezahlt wurde und die Menschen, die dieses Wissen zusammengetragen haben und dafür bezahlt wurden, war durchaus Verlass auf die Information im aktuellen Kontext. Nun aber kann jeder im Internet zum Autor werden und ungeprüft auf Richtigkeit oder Inhalt veröffentlichen, vom Leser aufgenommen werden. Die Maschine PC, die wie WEIZENBAUM (2006) beschreibt, immer Recht hat, weil sie eine Maschine ist, ist längst überholt, aber dennoch nicht durch die Gesellschaft verinnerlicht, denn was im Fernsehen kommt, das scheint auch richtig sein. Wissen verwässert durch einen Überfluss und ist schwer durchschaubar, durch die Vielzahl der Informationen, die der Leser zu meistern hat, um sich ein Urteil bilden zu können.

Welchen Nutzen allerdings die Neuen Medien haben können, zeigte sich zuletzt in der Recherche und Bearbeitung des o.a. Themas. Wer weiß, was er finden möchte, dem ist das WorldWideWeb eine grandiose Unterstützung und Hilfe.

³² „Der Computer in der Schule ist eine Frage der Priorität, Ich frage: Beherrschen 18jährige in diesem Land ihre Muttersprache, wissen sie viel von ihrer Geschichte, ihrer Kultur, ihrer Literatur? Können sie denken? Wenn die Schule diese Dinge vermittelt hat, wäre ich damit einverstanden, dass der Computer eingeführt wird.“; Aus dem Protokoll eines Symposiums der Hessischen Landesregierung über „Informationsgesellschaft oder Überwachungsstaat“, S. 366, zitiert nach Hans-Günter Rolff: Bildung im Zeitalter der neuen Technologien, Essen 1988

6. Der Prozess des Erwerbs von Schreiben und Lesen

Lesen und Schrift stehen in Abhängigkeit.

Sprache gibt verabredeten Symbolen eine Bedeutung und verlautet sie. Diese Symbole werden durch Buchstaben optisch repräsentiert, indem bestimmte Laute und Phonemen (klangliche Einheiten) bestimmten Graphemen und Buchstaben (optischen Zeichen) zugeordnet werden; dies ist die optische Ebene von Sprache.

„Schrift ist ein Symbol für ein anderes Symbol, nämlich die Sprache, und diese vertritt Inhalte und Bedeutungen.“ (SCHENK 2012, S. 28) Die Bedeutung der Schrift muss in Sprache und Lautschrift übersetzt werden. Sprache in Schriftsprache zu übersetzen setzt voraus, dass das Wort zunächst auf seine Klanggestalt (Laute und Phoneme) abstrahiert wird, denn sie ist ausschlaggebend für die Buchstabenfolge (vgl. SCHENK 2012). Diese Klangfolge in Grapheme zu übersetzen erweist sich oft für den Anfänger als schwieriger Prozess. Die deutsche Sprache ist eine 'lautororientierte' Alphabetschrift und das zeigt sich in der komplexen Relation zwischen Buchstaben und Lauten. Die Korrespondenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht auf der Ebene der Phoneme und Grapheme, wobei die Phoneme die kleinsten bedeutungsdifferenzierenden Segmente der Lautsprache sind (SCHRÜNDERLENZEN 2007, S. 49) und die Grapheme als Buchstaben oder Buchstabengruppen zu verstehen sind, die mit einem Phonem korrespondieren.(ebda, S. 50). Ein *Fuß* oder eine *Kuh* haben ein langes *u*, dagegen ein *Fluss* oder ein *Fummel* ein kurzes, ähnlich wie bei *unter*. *„Das Faktum der Lautorientierung der Deutschen Schriftsprache wird als 'Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK)' bezeichnet. Ein Laut kann durch verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen orthographisch korrekt geschrieben werden.“* (ebda, S. 50) Dies impliziert auch, *„dass ein Buchstabe, bzw. eine Buchstabenkombination ja nach Wortkontext ganz unterschiedlich ausgesprochen wird.“* (ebda, S. 51) Es gibt aber auch sogenannte 'lautgetreue' Wörter, wie *Oma* oder *Igel*, die aus Normallauten bestehen, die wiederum als Anhaltspunkte der Klanggestalt eines Wortes gelten. So fasst SCHENK (2012, S. 30) zusammen: *„Die Buchstabenschrift ist eine 'Skelettschrift' (KAINZ): Die Schrift stellt nur dar, was zur Rekonstruktion des Wortklanges unbedingt gebraucht wird.“*

Dieses Prinzip anwenden zu können bedeutet, aus dem Sprachfluss zunächst einzelne Wörter, um dann einzelne Phoneme aus den Worten heraus isolieren zu können. Dies ist für den Schriftsprachanfänger durchaus eine Herausforderung, da sowohl Wörter in Sätzen als auch Phoneme in Wörtern übergangslos und nahtlos bei der Aussprache verbunden werden (vgl. z.B. SCHENK 2012, SCHRÜNDERLENZEN 2007).

Zusätzlich wird die Aussprache von Graphemen noch durch die Wortbedeutung bestimmt, was sich der geübte Leser aus dem semantischen Kontext heraus erschließen kann (z.B. rasten – rasten). Der Leseanfänger jedoch liest Satz für Satz, oft ohne Zusammenhang, also quasi Protokollsätze (siehe WOLF 1997), sodass die Einzelstellung des Satzes und die damit einhergehende problematische Erschließung des Inhalts noch als erschwerendes Kriterium in die Betrachtung mit aufgenommen werden kann.

6.1. Der Prozess des Schrifterwerbs

BÄRMANN (1979, S. 11) definiert Schrift als *„Spur eines Werkzeugs auf einer Unterlage, hervorgerufen und nach überlieferten Zeichen zum Zwecke der Dokumentation und der Kommunikation in Bewegung gestaltet von menschlicher Hand.“* Schrift überwindet räumliche und zeitliche Begrenzung, indem das Geschriebene im besten Fall auf dauerhafter Unterlage aufgebracht und damit überdauernd verfügbar gemacht wird. Schrift macht sprachliche Mitteilungen sichtbar und Schrift macht sprachliche Äußerungen beliebig reproduzierbar. So kann Schrift durch den Sachkundigen gelesen werden. (SCHENK 2012, S. 11 ff.)

„Die Beziehungen zwischen lautsprachlichen Formulierungen und optischer Spur [sind, Anm. Verf.] nach Maßgabe von Schriftsystemen und Orthographie geregelt.“ (KOCHAN/NEUHAUS-SIEMON, 1979, S. 386)

Im Unterricht wird auf den kommunikativen und sinnerfüllenden Zweck der Schrift hingewiesen, indem die Kinder von Anfang an zu zwingenden Schreibanlässen aufgefordert werden, für sich und andere etwas zu schreiben, um

ihnen die Sinnhaftigkeit des Schriftgebrauchs so zu verdeutlichen. (vgl. SCHENK 2012)

6.1.1. Modelle von Schrift und Schreiben

AUGST/DEHN (1998) verweisen darauf, dass der kompetente Schreiber ein orthographisches Lexikon im Kopf hat und über gespeicherte Schreibschemata, nicht Wortbilder, verfügt (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2012). Schreibschemata meinen, dass im 'inneren Lexikon' mentale Vernetzungen des sprachstrukturellen Wissens bestehen, insbesondere ist hier die Morphemstruktur zu nennen, die jederzeit beim Schreiben von Texten abgerufen werden kann. So kann der kompetente Schreiber durch Abruf seines spezifischen Vorwissens aus seinem 'inneren Lexikon' den orthographischen Normen entsprechende Schreibungen abrufen.

Der Schreibanfänger muss sich dieses 'innere Lexikon' jedoch zunächst erwerben, indem er lernt, dass geschriebene und gesprochene Worte durch Anreihung von Buchstaben und Lauten geformt werden, die nicht zwangsläufig lautgetreu sein müssen. Er erarbeitet sich die Aussprache anhand der Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regel, indem er die Buchstaben und Laute durch gedehntes Sprechen hörbar macht (siehe auch den Abschnitt zum Leseerwerb). An dieser Stelle ist die unverzichtbare Beziehung zwischen dem Schrift- und dem Leseerwerb wohl am deutlichsten. Lesen ist eine Notwendigkeit für den Schrifterwerb, aber der Leseerwerb kommt durchaus ohne den Schrifterwerb aus. Die hörbaren Phoneme können somit erschlossen und verschriftlicht werden, wobei das Ergebnis, ohne Unterstützung der Lehrkraft, selten korrekt ist. Man kann hier auch von einer lautorientierten Verschriftlichung sprechen, die aber durch eine orthographisch korrekte Wortschreibung unterstützt werden sollte, um dem Anfänger so die Möglichkeit zu geben, sich ein korrektes 'inneres orthographisch Lexikon' aufzubauen. Auf dieses kann der Schreibanfänger dann zurückgreifen, um dann, wie der kompetente Schreiber, zu einem direkten Abruf des Schreibschemas zu gelangen. Der kompetente Schreiber ist auf die Artikulation des Wortes im Normalfall nicht mehr angewiesen, sondern er kann

über die mentale Repräsentation des Wortes das erforderliche Schreibschemata direkt aus dem inneren orthographischen Lexikon abrufen, was letztlich in orthographisch richtigem Schreiben mündet.

Vertreter einer lautorientierten Verschriftlichung ist Jürgen REICHEN, der in seinem entwickelten Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“ das selbständige Schreiben des Leseanfängers anhand einer Anlauttabelle propagiert (vgl. auch SPIEGEL Online (2013)). Die von den Gebrüdern KERN entwickelte Ganzheitsmethode der 60ziger Jahre setzte ausschließlich auf die lexikalische Speicherstrategie, die zunächst die phonetische und phonologische Erschließung der Wörter zugunsten des Auswendiglernens des Wortbildes vernachlässigte.

Nach SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 65) sind folgende Aspekte der Schriftsprache für die Unterrichtspraxis bedeutend:

- „*die statistische Häufigkeit von Wörtern und Schrift*“, die sich im zu bewältigenden ‚Grundwortschatz‘ der Grundschullehrpläne widerspiegelt,
- „*der Lautcharakter der Schrift*“, deren Einsicht es dem Anfänger unbedingt von Anfang an zu vermitteln gilt, z.B. über eine dem Lernfortschritt entsprechende Anlauttabelle.
- „*die Regelmäßigkeit der Schriftsprache*“, die sich im ‚freien Schreiben‘ „*als Möglichkeit, Schrift und Text erfahrungsorientiert und konstruktiv zu gestalten*“ (ebda, S. 66) im Anfangsunterricht anbietet.

6.1.2. Schreiblehrverfahren

Die Kenntnis der verschiedenen Schreiblehrverfahren ist deshalb von Bedeutung, da in der Praxis immer wieder auf sie in Teilen Rückgriff genommen wird. Die Schulpraxis beschränkt sich selten auf eine Art des Schreiblehrverfahrens, sondern der Lehrprozess bezieht, je nach individuellen Schwierigkeiten des Schülers, unterschiedliche Methoden ein. Es gibt keine für alle SchülerInnen gleich gute und passende Methode. Es liegt in der Hand der Lehrkraft zu entscheiden, welche Methode die beste ist, bzw. welches die beste Art des Methodenmix ist. Dies ist auch abhängig von der Lernumgebung. Zudem verweist

GLÖCKEL³³ (in SCHENK 2012) beim Lehrprozess auf das Können des Lehrers, von dessen Können, Fleiß und Bemühen der Erfolg maßgeblich abhängt.

Das Schreiben im Gesamtunterricht von Hans BRÜCKL: „Von der Druckschrift zur Schreibschrift“

BRÜCKL wollte den Schreiblehrprozess, den er im heimatkundlichen Anschauungsunterricht eingebunden sah, von Anfang an mit dem Leselehrprozess derart verbinden, indem er dafür plädierte im Anfangsunterricht Druckschrift statt Schreibschrift zu lehren. Druckschrift ist die Schrift, die Kinder von Anfang an lesen, sodass der Anfänger sich so auf nur eine Schrift konzentrieren muss. Auch ist die Druckschrift recht einfach strukturiert, besteht im Wesentlichen aus Grundformen wie dem Kreis und dessen Teilen und den Geraden, die er durch vielschichtiges Üben, wie Schreiben, Kneten, Malen, Legen, etc. verinnerlichen lässt. Danach beginnt das eigentliche Schreiben, indem die Schreibanfänger die erlernten Elemente aneinanderreihen, in der Schreibschrift durch die Verbindungsstriche und –linien zwischen den Druckbuchstaben. Anfangs ist der Inhalt der zu schreibenden Wörter noch bekannt, jedoch nicht der jeweilige Einzelbuchstabe, *„der erst mit fortschreitender visueller und auditiver Diskriminierungsfähigkeit, entsprechend dem Leselehrgang, gelernt wird.“* (SCHENK 2012, S. 107)

Bei dieser Methode begreift der Anfänger von Anfang an die Sinnhaftigkeit des Schreibens. Durch nur eine Erstschrift, die einfach und klar gestaltet ist, wird dem Anfänger der Schriftspracherwerb erleichtert, denn Lesen und Schreiben unterstützen sich gegenseitig. Der Schreibunterricht ist in den gesamten Unterricht integriert. Allerdings kommt diese Schrift nicht den entsprechenden Bewegungen einer Schreibschrift entgegen, wodurch ein späteres „Schreibstottern“ auftreten kann (SCHENK 2012).

³³ Glöckel, H. (1976): Schreiben lernen – Schreiben lehren. Donauwörth

Das Schreiben in der „Ganzheitsmethode“ nach Artur und Erwin KERN

Diese Schreibmethode basiert auf ganzheits- und gestaltpsychologischen Erkenntnissen, die Schreiben als Teil eines ganzheitlichen Anfangsunterrichts, der die Erlebniswelt des Kindes aufgreift, betrachtet.

Kinder beginnen den Anfangsunterricht im Schreiben mit dem Schreiben ganzer Wörter und kurzer Sätze, ohne dass Buchstaben bekannt sind, denn jedes Wort birgt eine unverwechselbare Bewegungsformel und nicht eine bloße Aneinanderreihung von Buchstaben. So wird Schrift von Anfang an als zusammenhängend, fließend und individuell erlebt. Ein Wort ist in seiner optischen, akustischen und motorischen Einheit zu verstehen, daher bedienen sie sich einer verbundenen Schreibschrift. Schrift wird so von Anfang an als Sinnträger erlebt. Die Geschicklichkeit der Hand wird durch einen „*Vorkurs im malenden Zeichnen*“³⁴, der aus

- „*Ausbildung des Formsehens und des Formgefühls (z.B. durch Legespiele, Formen und Knetmasse),*
- *Bilden der Formen durch graphische Darstellung (durch Nachgestaltung und freie Gestaltung),*
- *Eine gelockerte Hand (durch Training der betreffenden Muskeln z.B. über Fingerspiele)*“ (SCHENK 2012, S. 108ff.)

besteht, erreicht. Der Schreibanfänger lehnt sich immer wieder an die Vorlage an, die er zu imitieren sucht, denn es wird Wert auf eine natürliche, deutliche, gut lesbare und geläufige Schrift gelegt. Auch wenn die Wortgestalten aus dem Gesamtunterricht entnommen werden, wird doch zugunsten einer zügigen Gestaltung des Wortbildes und von Textabschnitten zunächst die Vernachlässigung von Buchstaben, Silben, Signalbausteinen und Wortbausteinen in Kauf genommen. Erst mit Einsetzen der Analyse im Leselehrgang werden Buchstaben einzeln betrachtet und das Schönschreiben setzt ein, jedoch sind bereits eingeschlichene Fehlformen jetzt nur noch schwer zu korrigieren.

³⁴ Vgl. Kern, A. und E. (1964): Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens, Freiburg

Die „Bewegungsmethode“ des Iserlohner Schreibkreises

Der Iserlohner Schreibkreis (1951 – 1965)³⁵ entstand aus einem Kreis von Schriftdidaktikern, die sich so mit ihrer Kritik gegen BRÜCKLs Druckschriftlehrgang richteten, der ihrer Meinung nach das sog. „Schreibstottern“ zu verantworten hatte. Auch kritisierten sie die Gebrüder KERN und deren Ganzheitsmethode des Schreibens als Folgerung aus dem Ganzheitsprinzip, „*denn der Bewegungsablauf beim Schreiben eines Wortes könnte niemals simultan als geschlossene Einheit durchgeführt werden*“ (SCHENK 2012, S. 110), „*sondern wird immer in einer Folge des Nacheinanders geschehen müssen.*“³⁶ Das Ziel der Schreiberziehung der Bewegungsmethode ist ein „*dynamisch, rhythmisches Schreiben, das zu einer gut leserlichen, natürlichen und dem psycho-physischen Reifegrad des Kindes entsprechenden Schrift führt*“.³⁷ Danach soll die individuelle Schriftentwicklung gefördert werden. Schrift wird als „*Vermittlung von Bewegungsvorstellungen*“³⁸ begriffen, sodass sich eine Anknüpfung an das kindliche Spiel mit seinen motorischen Aktivitäten anbietet. Gezielt trainiert wird das „Schreibschwingen“, welches dann zu kleinen Einheiten verbunden wird, sodass diese Bewegung einen hohen Stellenwert hat. Unterstützt wird dies durch Gesang und Rhythmus, was sich positiv auf die Schreibfreude der Kinder auswirken soll, denn es unterstützt das rhythmische Schwingen und gibt ihm einen Sinn. Hier stehen Sprechverse und geschriebene Wörter nicht unbedingt im Zusammenhang, sodass dem Schreibenden nicht klar sein muss, was er da eigentlich schreibt. Die gegenseitige Unterstützung von Schreib- und Leseverfahren fehlt, denn dies geschieht ohne Kenntnis und Übung von Einzelbuchstaben. Diese werden erst mit Einsetzen des Leselehrgangs berücksichtigt, wobei das Lesen mit der Druckschrift beginnt, als einer Zweitschrift. Bei dieser Methode wird die Schrift als feinmotorische Leistung in den Vordergrund gestellt, Schriftverfall hängt mit der Normalschrift zusammen, dem die „Lateinische Ausgangsschrift“ entgegenwirken soll.

³⁵ Die „Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung“ ist vgl. SCHENK 2012 dessen heutige Nachfolgeorganisation

³⁶ Gramm, D. (1971): Entwicklungsgemäßes Schreibenlernen. Teil I: Schreiben in der Vorschule und im 1. Schuljahr. Hannover, in SCHENK 2012, S. 110

³⁷ Gramm, D. (1971, S. 23) in SCHENK 2012, S. 110

³⁸ Gramm, D. (1971, S. 24) in SCHENK 2012, S. 111

„Kommunikatives Schreiben“ nach Wolfgang Menzel

Mit den Curriculumsdiskussionen der 60er und 70er Jahre rückten die, im Zuge von erziehungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, im Unterricht anzustrebenden Ziele in den Vordergrund. Methodenintegration statt eines bestimmten Verfahrens wurde favorisiert, um so Vorteile der Verfahren zu nutzen und Nachteile zu umgehen.

MENZEL schließt sich dieser Bewegung an und legt bei seinem Schreiblehrverfahren Wert auf Form und Bewegung, aber auch auf den Sinn des Schreibens. *„Die Lesbarkeit der Schrift ist das wichtigste Ziel einer Schrift-Erziehung, die Kommunizierbarkeit des Geschriebenen oberstes Ziele einer Schreib-Erziehung“*³⁹. Dabei bemüht er sich um die Einbeziehung von Lesen, Schreiben und Rechtschreibung. Auch stellt er den Nutzen von Schrift in den Vordergrund, sodass er dem Schüler die Möglichkeiten der Schrift von Anfang an erfahrbar machen will und den Kommunikationscharakter von Schrift betont. Schrift zu beherrschen, d.h. Schreiben zu können heißt sich mitteilen und Informationen aufschreiben zu können. *„Unter dem Begriff „Schreiben“ wird eine bedeutsame Handlung verstanden“* (SCHENK 2012, S. 114), wobei die Rolle des Lehrers als die eines aufmerksamen Lesers gesehen wird, der korrigieren aber nicht demotivieren darf. *„Das Lesen mit Hilfe des Schreibens, das Schreiben mit Hilfe des Lesens lernen: dies verspricht eine nachhaltige Einprägung der Laut-Buchstaben-Verbindung, als wenn die Lehrgänge zunächst getrennt voneinander verlaufen“*⁴⁰, sodass die Druckschrift als schriftsprachliches Zeichensystem sich von alleine erklärt und für den Schreibprozess verwandt wird. MENZEL bezieht sich in seinem Verfahren auf die Bild- und Kritzelzeichnungen von Kindern, die zunächst als Lesematerial auch für die Anderen dienen, um den kommunikatorischen Aspekt von Zeichen zu verdeutlichen. Dies wird von Schreibübungen begleitet, indem diese Zeichnungen verschriftlich werden. Nach und nach werden Buchstaben und Symbole hinzugefügt. All dies geschieht im Sinne eines selbständigen, entdeckenden Lernens. Die phonetische Seite wird

³⁹ Menzel, W. (1984): Schreiben – Lesen. Für einen handlungsorientierten Erstunterricht. In Neuhaus-Siemon (Hrsg.): Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Frankfurt/M. in SCHENK (2012. S. 114)

⁴⁰ Ebda.

durch Wiederlesen von Geschriebenem sensibilisiert, es fördert aber auch den Lernfortschritt. Orthographische Genauigkeit ergibt sich daraus, dass Schrift der Kommunikation dienen soll, die den erforderlichen Regeln unterliegt, damit alle das Geschriebene im gemeinten Sinne lesen und verstehen können.

6.2. Der Prozess des Leseerwerbs

Lesenlernen beginnt nach WOLF (2009) bereits mit dem ersten Vorlesen. Forschungen haben ergeben, dass das spätere Lesevermögen von Kindern mit der Häufigkeit und Dauer des Vorlesens von vertrauten Bezugspersonen in Korrelation steht (vgl. auch OECD 2012). Durch „*die Assoziation vom Hören geschriebener Sprache mit dem Gefühl, geliebt zu werden*“ (WOLF 2009, S. 99) wird eine hervorragende Voraussetzung beim Kinde geschaffen, Lesen als etwas Positives im Bewusstsein zu implementieren und davon bei einem späteren Leselernen zu profitieren (zum Thema positive Emotionen und Lernen siehe z.B. SPITZER 2012). Beim Vorlesen lernt das Kind, dass Buchstaben Wörter ergeben und diese dann eine Geschichte. So erwerben Kinder spielerisch bereits Kenntnisse über Erzählmuster oder Sprachformen, aber auch über Funktionen von z.B. Buchstaben und Silben, die später als hilfreich im Leselernprozess bewertet werden (vgl. BRÜGELMANN 1995; WOLF 2009). Kinder, denen regelmäßig Vorgelesen wird, verfügen in der Regel über einen größeren Wortschatz, der unterstützend im Leselernprozess wirkt. Da semantische Zusammenhänge leichter erschlossen werden können steigt die Wahrscheinlichkeit ein mühsam erlesenes Wortes zu erkennen, wenn es bereits im ‚semantischen Lexikon‘ in Aussprache und Bedeutung vorhanden ist und nur abgerufen werden braucht, so WOLF (2009). Das anschließende Gespräch und die Einbindung des Kindes durch Gespräche in den Alltag, der auch Schrift- und Lesetechniken birgt, sieht BRÜGELMANN (vgl. auch METZE 1995) als notwendig an.

Lesen bedeutet nach FRITH (1995) mehr als Buchstabieren. Vgl. SCHENK (2012) bedeutet Lesen

- „*die Technik des Umsetzens von Schriftzeichen aufgrund erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten in Klanggebilde, denen eine Bedeutung zugeordnet werden kann (...)*“

- *Die Sinnerfassung eines sprachlichen Inhalts, der durch Schriftzeichen fixiert ist (...)*“ (S. 14)

SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 87) fügt als dritte Ebene *„die Textebene in ihrem satzübergreifenden Aufbau einer kohärenten Textstruktur“* ein.

6.2.1. Der Lesevorgang

Der Lesevorgang setzt sich aus mehreren Teilprozessen zusammen. SCHENK (2012) und SCHRÜNDER-LENZEN (2007) orientieren sich in ihren Ausführungen an dem 'Modell des Prozesses beim Lesen einzelner Wörter oder Buchstabenketten' (nach SCHEERER-NEUMANN 1977, S. 70).

Der Leseprozess ist nach dem o.a. Modell in 3 Verarbeitungsstufen eingeteilt. Je nach Lesestrategie wird eine entsprechende Verarbeitungsstufe bevorzugt. Nach WOLF (2009, S. 139) ist aber *„die zentrale Entdeckung für Leseanfänger (...), dass Buchstaben den Lauten der Sprache entsprechen. Dies ist der Kern des alphabetischen Prinzips und die Basis (...) weiterer Leselaufbahnen. Als Nächstes muss [der Leseanfänger; Anm. Verf.] alle Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln lernen, die er zum Decodieren braucht.“* WOLF (2009) zitiert eine Studie von Connie JUEL, nach der das kindliche Phonembewusstsein in der Phase des frühen Leselernprozesses entscheidend für das Erlernen des Entschlüsselns im ersten und zweiten Schuljahr ist und als aussagekräftiger Prädiktor für den weiteren Leselerfolg gelten kann. Die folgenden drei Verarbeitungsstufen sollen den Leseanfänger in dem Erwerb dieses Phonembewusstseins unterstützen.

Die erste Stufe bezieht sich auf die visuelle Verarbeitung. Buchstaben, Satzzeichen, Buchstabengruppen, Wörter und Wortgruppen sollen identifiziert und anschließend sofort phonologisch repräsentiert werden. Als Graphem-Phonem-Zuordnung werden sie im visuellen Kurzzeitgedächtnis zwischengespeichert und durch gedehntes Sprechen bewusst gehalten, um dann die nächste Buchstabengruppe zu entschlüsseln und anzuhängen. Hilfreich ist hierbei das visuelle Langzeitgedächtnis, das visuelle Merkmale von Buchstaben oder Buchstabengruppen oder Wörtern zu erkennen hilft. An diesem Prozess ist

auch das 'innere Lexikon' beteiligt, das unterstützend bei der Wortbedeutung wirken kann. FRITH (1995) beschreibt das 'innere Lexikon' als eine Gedächtniskategorie, die Graphemfolgen speichert. Es verfügt über eine beachtliche Speicherkapazität, aber auch über einen schnellen Zugriff bei Ein- oder Ausgaben. Voraussetzung für diese Stufe sind ein optisch-visuelles Differenzierungsvermögen sowie die Speicherfähigkeit der erschlossenen Elemente und Wörter. (Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2007; SCHENK 2012)

Die 2. Ebene bezieht sich auf die phonetische Verarbeitung. Sinnerfassendes Lesen setzt das Wiedererkennen einer phonologischen Repräsentation eines Wortes voraus, aber auch eine Bedeutungszuweisung derselben (vgl. auch WOLF 2009). Unterstützt wird dieser Vorgang durch das phonetische Langzeitgedächtnis oder auch 'orthographisches Lexikon' (vgl. FRITH 1995), wo Informationen über die richtige Aussprache von Buchstaben, Buchstabengruppen und Wörtern im Sinne der Graphem-Phonem-Korrespondenz in den phonetisch zu artikulierenden Code abgerufen werden können. Diese typischen schriftsprachlichen Gliederungseinheiten werden als Grundlage des Worterkennungsprozesses gesehen, aber auch Wörter selbst, die im 'inneren Lexikon' als eine Art Sichtwortschatz abgespeichert und abrufbar während des Lesevorgangs sind. Geübte Leser sind so in der Lage auch aus fehlerhafter optischer Wortrepräsentation durch einen kognitiv gesteuerten Prozess korrekte Wortbedeutungen abzurufen. Entscheidend ist oft nur, dass der Anfangs- und Endbuchstabe des Wortes richtig positioniert ist. Das 'innere Lexikon' verfügt auch über Informationen bezüglich der Aussprache und Funktion des Wortes im Satzkontext. (vgl. MORTON 1969 in SCHRÜNDER-LENZEN 2007). (Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2007; SCHENK 2012)

SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 92 ff.) macht die Wirksamkeit des Leseprozesses auf dieser Stufe vom automatisierten Zugriff auf ein 'inneres Lexikon' abhängig, dass „*visuelle, phonologische, semantische, orthographische, sprachstrukturierende Elemente und Regularitäten der Buchstabenfolgen als mentale Schemata zur Verfügung*“ stellt. Sobald der Leser geübter ist, hat er unmittelbar Zugriff auf sein 'inneres Lexikon' (FRITH 1995 nennt hier speziell das orthographische Gedächtnis), fällt die 2. Ebene weg, sodass er auf dem 'direkten Weg' das Wort erkennt und semantisch zuordnen kann. Der

Leseanfänger hingegen wählt den 'indirekten Weg', indem er das entschlüsselte Wort im auditiv-verbale Kurzzeitgedächtnis speichert, um es dann auf der 3. Ebene abrufen zu können. Das Kurzzeit- oder auch Arbeitsgedächtnis speichert die wahrgenommenen Informationen für sehr kurze Zeit (meist nur ein paar Sekunden) und auch nur in begrenztem Umfang (vgl. SPITZER 2002) SCHRÜNDER-LENZEN (2007) weist darauf hin, dass gerade beim Leseanfänger der Leseprozess durch die Leistungsfähigkeit des verbalen Kurzzeitgedächtnis besonders beeinflusst wird.

Die 3. Ebene zielt auf die semantische Verarbeitung des Gelesenen ab. Es gilt nun, das Erlesene im Sinnzusammenhang von Satz und Textebene zu verstehen. *„Zum Verstehen der Bedeutung eines Satzes reicht die Identifikation von Wörtern nicht aus. Wortfolgen müssen auf der Grundlage semantischer Relationen aufeinander bezogen werden und zu sogenannten Prädikat-Argument-Struktur integriert werden.“* (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 29 in SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 96) Dieser Prozess wird von dem 'semantischen Lexikon' (vgl. FRITH 1995) unterstützt. Der Leseanfänger muss anhand von Inhaltswörtern versuchen sich den semantischen Zusammenhang des Satzes zu erschließen. Dies gelingt ihm vor allen Dingen bei einfachen Sätzen. Beim Leseverständnis spielt aber auch der pragmatischer Kontext des Gelesenen und das gegenstandsbezogene Vorwissen des Lesers eine Rolle, das wiederum im 'enzyklopädischen Lexikon' abgespeichert ist und abgerufen wird (vgl. FRITH 1995). Diese Auffassung wird vor allem in interaktionistischen Theorien betont.

Je besser der Zugriff auf die o.a. Lexika, desto einfacher gestaltet sich der Leselernprozess. Schon vor dem Beginn des schulischen Leselernprozess verfügen Kinder über ein 'Bedeutungslexikon' und ein 'Ausdruckslexikon', die wiederum durch Gespräche und Vorlesen (s.o.) angelegt worden sind. Das 'orthographische Lexikon' wird durch Lesen und Schreiben aufgebaut und mit dem Wortklang bald verbunden, da unsere alphabetische Schrift auf der Lautform von Wörtern aufbaut. (vgl. FRITH 1995)

COLTHEART (1978) und FRITH (1995) weisen darauf hin, dass bei einem normalen Leser beide Wege des Lesenlernens am Leseprozess beteiligt sind, aber insofern sich in Konkurrenz befinden, als dass die Methode, die schneller zur Decodierung und damit zum Erfolg führt, zum Einsatz kommt.

6.2.2. Leselehrverfahren

Als Grundformen des Leselernen werden das einzelheitliche oder lautsynthetischen Verfahren und das ganzheitliche oder analytische Verfahren genannt. Sie unterscheiden sich zwar in den Zugängen, sind jedoch beide in ihrer Sachstruktur der Buchstabenschrift begründet (vgl. SCHENK 2012).

Lautsynthetische Verfahren

Die Buchstabiermethode und die Lautiermethode sind einzelheitliche oder lautsynthetische Methoden des Lesenlernens. Der Überblick über die einzelne Leselernmethoden bezieht sich auf die Ausführungen in SCHENK (2012).

SCHENK (2012) bezeichnet die Buchstabiermethode als älteste Leselehrmethode. Voraussetzend ist das Auswendiglernen des Alphabets (A, Be, Ce.), um dann die Schriftzeichen und Buchstabennamen, unter Zuhilfenahme von Bildtafeln und Merkhilfen, zuordnen zu können. Dann erfolgt das systematische Zusammenlesen durch Addition der Lautwerte der Buchstaben. Bereits 1527 weist Valentin ICKELSAMER auf die Unökonomie dieser Methode hin, 1803 wird sie durch die von Heinrich STEPHANI kreierte Lautiermethode in Bayern ersetzt.

SCHENK (2012, S. 78) beschreibt die 'Lautiermethoden' mit den Worten von RABENSTEIN (1979, S. 55): „*Mit diesem Namen wird eine Gruppe von Leselehrmethoden bezeichnet, bei denen das Erlernen der Laute am Anfang des Leselehrprozesses steht. Das Lesen der Wortschriftbilder wird durch 'Zusammenschleifen' der Laute zu Silben, der Silben zu Wörtern erreicht.*“ Die Sinnentnahme tritt zunächst zugunsten der Verschmelzung der Laute in den Hintergrund. Die Worte werden „zusammengeleiert“, SCHENK (2012, S. 78) nennt es „Silbenbellen“. Das Erlernen der einzelnen Lautwerte ist Kindern selten verständlich. Auch tun sich Kinder häufig mit dem Vorgang der Lautsynthese schwer, sodass Anfang des 20. Jh. methodische Varianten entwickelt wurden. Es entstanden methodische Versuche, um Einzellaute zu vermitteln anhand von lernunterstützendem Material wie Fibeln, z.B. mit der „Sinnlautmethode“ aus Otto

ZIMMERMANN'S Fibel „Kinderwelt“, Braunschweig 1933, um Einzellauten eine Bedeutung zu geben, indem sie einem sinnvollen Begriff der kindlichen Lebenswelt zugeordnet werden (‘i ’ für ‘IA’ macht der Esel). Die „Hessische Fibel“, Kassel 1910 arbeitete mit der „Anlautmethode“, die für jeden Laut eine Merkhilfe samt Bild vorgab. Die „begriffliche oder artikulatorische Methode“ (Berthold OTTO) betont die Beobachtung der Sprachwerkzeuge und die artikulatorische Beschreibung der Laute, indem Funktionen von Atemwegen, Zunge und Lippen aufgezeigt werden. Versuche einer Methode die Lautsynthese zu vermitteln, ist z.B. die Vokalisationsmethode (Richard LANGE), bei der jedem Konsonanten jedem Vokal gegenüber ein Auftrag erteilt wird. Die Phonomimische Methode (GROSSELIN) verbindet Laute mit bestimmten Gebärden als Einprägungshilfe.

Als Lehrgangmodell des synthetischen Leselehrgangs führt SCHENK HEUSSER an, für den es drei Teilaufgaben zu lösen gilt. Zunächst die ‘Lautgewinnung’ von Normallauten, die sich leicht und einfach für inhaltsreiche Wortbildungen verbinden lassen. Später werden die „Momentlaute“ ergänzt. Die ‘Lautverschmelzung’ oder Lautsynthese als Hauptproblem des lautsynthetischen Verfahrens arbeitet planvoll vom leichten zum schweren über 3 Stufen, wobei die 1. Stufe die Verbindung der Dauerkonsonanten mit den Vokalen (ma,mi) vermitteln soll, die 2. Stufe die Verbindung von Vokalen zu Dauerkonsonanten (am, im) und schließlich die 3. Stufe die Verbindung von ‘Momentlauten’ mit Vokalen (Bu-be). Zuletzt erfolgt die ‘Erfassung der Lautvariationen’ im Buchstabenverband, von Buchstabengruppen und Wortschriftbildern, um mit diesen vertraut zu werden und selbständiges, sinnerfassendes und flüssiges Lesen zu erleichtern.

Die Lautiermethode ist heute nicht mehr Teil der didaktischen Diskussion um das Lesenlernen. Dennoch führte diese Methode direkt zum Verständnis des Lautschriftprinzips in einem bis ins Detail durchgegliederten Lehrgang, der besonders Wert auf die akustisch-sprechmotorische Komponente, nämlich das intensive Sprechen und Hören der Laute, legt.

Die Nachteile zeigen, dass Lesen zunächst auf ein Lautverständnis und nicht auf die Wortbedeutung zielte. Die Synthese und Wortfindung wird aber durch die

Worterkennung erheblich unterstützt. Auch die Laut-Buchstaben-Zuordnung ist oft nicht eindeutig und daher ohne Wortbedeutung erschwerend zu erschließen.

Das ganzheitliche oder analytische Verfahren

Dieses Verfahren ermöglicht dem Schüler während des gesamten Lernprozesses ein selbständiges und verständiges Lernen. Getragen wird dieses Vorgehen durch das Prinzip der Ganzheitsbewegung. Da hier von Wort- und Satzganzen ausgegangen wird, die die Wortbedeutung mit einschließt, werden die Probleme der Lautverschmelzung beim Zusammenlesen der Buchstabengruppen entschärft und die mühsame Sinnfindung des Gelesenen entfällt. Der Schüler kann seinen Lernprozess eher selbst steuern.

Bevor das Lehrgangsmo­dell der Ganzwort- oder Ganzsatzmethode eingeführt wurde, gab es methodische Varianten, die hier kurz erläutert werden.

Vorläufer der Ganzheitsmethode ist die Normaltextmethode oder die Normalwortmethoden nach Friedrich GEDICKE (1779), in der er sich auf Aristoteles' Ganzheitsgedanken bezieht. Der Lernweg geht immer vom Ganzen zu seinen Teilbereichen. Dies postuliert er auch in seiner Lehrmethode und überträgt dies auch auf seinen Leselehrgang, der von einem zusammenhängenden Text ausgeht, wo entweder mit Hilfe des Lehrers oder anhand lesetechnischer Gesichtspunkten (analytischer Weg zur Gewinnung von Graphemen und Phonemen) ausgewählten Einzelwörtern erschlossen werden. W.A. LAY und Max ENDERLIN (1911) verfahren ähnlich, jedoch wird in beiden Verfahren rasch die Isolierung der Buchstaben und Laute angegangen, was wiederum den/ie LehrerIn wieder in den Mittelpunkt stellt, sodass die Methode eher der analytisch-synthetischen zuzuordnen ist.

Die Gesamtbildmethode oder Ganzwortmethode geht auf Karl MALISCH (1909) zurück. Er stellt Bilder aus der kindlichen Umwelt an den Anfang seiner Fibel. Den Zusammenhang zwischen Sprache und Bildern stellt er den Kindern unterstützend dar, indem er die Abbildungen mit dem Schriftzug ihrer Bezeichnung versieht. MALISCH geht davon aus, dass sich das Schriftbild im

Gedächtnis des Kindes so einprägt, sodass er auf eine methodische Vorgehensweise bewusst verzichtet. Kritisiert wird an dieser Methode, dass Kinder sich fremde Texte so nur in Abhängigkeit „lesekundiger Personen“ erschließen können.

Die klassischen Verfahren der Ganzheitsmethoden begründen sich auf den Gedanken von BRÜCKL, WITTMANN und den Brüdern KERN. Sie beziehen sich auf die Ganzheits- und Gestaltpsychologie⁴¹ und begründen hierauf den Lesevorgang als ganzheitliche Auffassung der Wort- und Satzgestalt (naiv-ganzheitliches Lesen). Das eigentliche Ziel des Lesens ist die Inhalts- und Sinnerfassung, die ganzheitlich eingepprägten Wörter dienen später zur Analyse von Graphemen und Phonemen. Übungsformen sind das Lesen durch Wortabbau und Wortaufbau (z.B. Hase – Has – Ha – H – Ho – Hos – Hose; Ergänzung der Wortanfänge zu sinnvollen Wörtern (z.B. Sch – Schwimmen – Scheune – Schoß; Schw – Schwingen – Schwimmen – Schweigen; Schwi – Schwimmen; oder Bildung sinnvoller Wörter durch Austausch der Laute: Hase – Hose – Buch – Bach – Land – Sand.

Das Kind kann durch diese Übungen unter Anleitung eigenständig mit den lautlichen Entsprechungen von Buchstaben und Buchstabengruppen experimentieren. (Vgl. SCHENK 2012, S. 86)

Die Lehrgangsmodele von BRÜCKL und KERN bestehen aus drei Stufen. Die 'erste Stufe des naiv-ganzheitlichen Lesens' zielt, durch Unterstützung des Lehrers auf das Einprägen von Wörtern und Sätzen ab, durch das optische Erfassen und Einprägen der Wortbilder und die dazugehörigen Bedeutungen, ohne Lautanalyse. Die 'zweite Stufe der Durchgliederung' geht mit der Analyse von Teilgestalten und Buchstaben und Lauten einher. In der 'dritten Stufe des selbständigen Lesens' kann der Schüler nun sein erworbenes Wissen in der

⁴¹ SCHENK (2012, S. 86) ergänzt dazu wie folgt: „Nach der Ganzheitspsychologie tritt uns jede Wahrnehmung zunächst als ganzheitlicher Gesamteindruck entgegen; er erfährt erst allmählich eine Differenzierung vom ungegliederten, diffusen Ganzen über das Herauslösen einzelner Teile zur voll durchgegliederten Ganzheit.

Die Gestaltpsychologie vertritt die Auffassung, dass ein Wortbild als geschlossenes Ganzes besser aufgefasst wird als das in seine Buchstaben aufgelöste, Entscheidend für das nachhaltige Einprägen dieser Wahrnehmung ist eine differenzierte, gut gegliederte Gestalt. Vgl. BRÜCKL, H. (1964)⁷: Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr. München, S. 61-63 – KERN, A. u. E. (1964)¹²: Praxis ganzheitlichen Lesenlernens. Freiburg, S. 1-10 – GÜMBEL, R.: a.a.O., S. 59-98

Synthese von Buchstaben und Lauten anwenden durch selbständiges Erlesen unter Zurücknahme der sinnunterstützenden Bebilderung.

Die Vorteile dieser Methode liegen darin, dass der Schüler von Anfang an den Zusammenhang zwischen Schrift und Bedeutung erfährt. Lesen ist von Anfang an sinnstiftend. Der Lernprozess ist auf die Selbständigkeit des Schülers ausgerichtet. Nachteile ergeben sich durch die Einführung der Lautschrift als Begriffsschrift, die zunächst eine sinnvolle Lesetechnik und das Buchstabenlernen hinten an stellt, sodass die Gefahr von Gedächtnisüberforderung und ratenden Lesens besteht, selbständiges Lernen anfangs ausgeschlossen bleibt bei inhaltsarmen Texten.

Das analytisch-synthetische Leselehrverfahren

Aus der fachdidaktischen Diskussion der beiden obigen Methoden ergab sich eine Integration beider Leselehrverfahren, die die Technik des Lautschriftlesens bzw. technische Beherrschung der Buchstabenschrift und zugleich die Erschließung des Sinngehalts des Erlesenen berücksichtigt. Aus der Akzentuierung dieser beiden Verfahren ergibt sich eine aktuelle Haupttrichtungen. Das analytisch-synthetische Leselehrverfahren kennzeichnet sich durch die sofortige Analyse und Synthese, sodass hier eine ausgewogene Verbindung beider Grundformen angenommen wird. Schüler lernen von Anfang an einfache, lautgetreue Wörter, wie 'Oma' oder 'Mama' zu erlesen, die immer wieder im Textzusammenhang auftauchen und so den erlesbaren Wortschatz begrenzt erweitern. Bilder werden unterstützend im Text eingefügt.

„Die Anfangswörter sind gezielt im Hinblick auf Lauttreue und Analyseeignungen ausgewählt (...). Die Erweiterungswörter/Schlüsselwörter werden sofort visuell, auditiv und sprechmotorisch durchgegliedert, damit gleichzeitig die Buchstaben und Laute gewonnen und mit ihnen operiert (...).“ (SCHENK 2012, S. 93)

Durch die begrenzten Wörter und das daraus resultierende begrenzte Textangebot wird diese Methode der kindlichen Sprachbildung nicht gerecht. Auf der anderen Seite wird mit Wörtern gearbeitet, anhand derer die Buchstabengewinnen vollkommen nachvollzogen werden kann. SCHENK 2012, S. 94) beschreibt das methodische Vorgehen wie folgt:

- „Einprägen von ausgewählten, lauttreuen, leicht strukturierbaren und gut darstellbaren Ganzwörtern
- Visuelle, auditive und sprechmotorische Durchgliederung des Wortes, Gewinnung von Graphemem/Phonemen sowie Einschleifen der Synthese anhand dieser Wörter
- Erlesen neuer Wörter mit dem erarbeiteten Schriftzeichenbestand.“

Methodenintegrierende Leseverfahren

SCHENK (2012) beruft sich auf PREGEL und MENZEL, die das Ziel eines Leselehrgang in der Erweiterung der Sprachkompetenz sehen, sodass sich Lesenlernen nicht nur auf die Vermittlung von Technik zu beziehen hat, sondern einen natürlichen Sprechstil und einen sprachlichen Gedankenreichtum fördern muss. Dadurch, dass Inhalte und Textsorten verarbeitet werden, die kindgerecht Kultur und Sprachform aufarbeiten sollen, werden neben klanggetreuen Worten auch jene mit einbezogen, die für einen natürlichen und sinnhaften, kindgerechten Text notwendig sind (z.B.: ich, wir, und, spielt, ist, groß, klein, etc.) Sie werden entweder synthetisierend eingeführt über bereits bekannte Buchstaben oder Buchstabengruppen; z.B.: r-und, m-ich) oder aber ganzheitlich über das Einprägen des Wortschemas, z.B.: mag, spielt, auf, ein, etc. Nach SCHENK (2012) weist MENZEL darauf hin, dass Analyse und Synthese nicht ausreichend zum Erlernen des Lesens sind, sondern durch eine ganzheitliche Methode des Einprägens von kurzen Wortschemata durchaus sinnvoll ergänzt werden kann, denn solch 'Wortschätze' an „Schemata können im Verlauf des Lesens schnell wortganze längere Wortbildungen und damit Sinnabschnitte“ helfen zu erfassen, sodass „von Anfang an interessantere, spannendere, sinnvollere und natürlichere Texte“⁴² den Schüler beim Leseprozess motivierend, aber auch bildend hin zum selbständigen Dekodieren unterstützen.

Mit 'Integration' meint MENZEL (vgl. SCHENK 2012) die verschiedenen Operationen, die fortwährend miteinander durchgeführt werden. Teiloperationen sind hierbei nach MENZEL⁴³:

⁴² Menzel, W. u.a. (1988): Lesespaß (Lehrerband). München, S. 8

⁴³ Ebda, S. 8

- *Die Zuordnung von Wort und Bedeutung;*
- *Die Zuordnung von Buchstabe und Laut (Phonem);*
- *Das Wiedererkennen von optisch und akustischen Ähnlichem, aber Ungleichem (Diskrimination)*
- *Das Analysieren (Ausgliedern von Lauten/Buchstaben aus dem Wort und von Wörtern aus dem Satz);*
- *das Synthetisieren (Zusammensetzen von Lauten/Buchstaben zu Wörtern und von Wörtern zu Sätzen);*
- *das Speichern von Wortschemata (Einprägen einer Reihe von ganzheitlich vermittelten Wörtern durch stete Wiederholung in Sätzen und Texten);*
- *die Verankerung des Gelernten durch Beteiligung aller Sinne (aufmerksames Hören, genaues Sprechen, Lesen, leseunterstützendes Schreiben, experimentelles Spiel, Reflexion und kommunikatives Handeln).“*

Das methodenintegrierende Verfahren von Anfang an legt Wert auf die Verbindung von Erstleseunterricht und Sprachunterricht, ermöglicht aber auch durch die komplexere Erfassung der Schriftsprache die Verbindungen zu den Inhalten von anderen Unterrichtsfächern.

6.3. Neue Wege im Schriftspracherwerb

Die fachdidaktische Diskussion um den Schriftspracherwerb und deren Methoden bezieht sich heute mehr auf psychologische Besonderheiten des Schulanfängers und seinen individuellen Lernvoraussetzungen. Diese Konzepte verbinden Lesen und Schreiben enger miteinander⁴⁴, geben den Lehrkräften mehr Raum und setzen auf pädagogische Zielsetzungen wie Individualität, soziale Kompetenz, Selbständigkeit und positive Lerneinstellung⁴⁵(vgl. SCHENK 2012, S. 120)

⁴⁴ Vgl. Schorch, G. (Hrsg.) (1992): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb, Bad Heilbrunn/Obb. und bei Gümbel (1980), Montessori, Waldorfschulen in SCHENK 2012)

⁴⁵ Vgl. Kirschhock, E.-M./Martschinke. S. (1997): Entwicklungsorientiertes Lesen- und Schreibenlernen – Beobachtungsergebnisse aus einer Lernwerkstatt, Nürnberg

Schriftspracherwerb wird heute als Entwicklungsprozess verstanden, der sich in typischen Stadien vollzieht und der grundsätzlich mit dem frühkindlichen Spracherwerb vergleichbar ist (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2007). Diese Annahme wird durch die Theorien PIAGETs zur Denkentwicklung des Kindes gestützt. Lesen- und Schreibenlernen werden heute als Denkentwicklung verstanden und nicht als Zuwachs von Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern als Wissenszuwachs über Akkommodation und Assimilation. Fehler werden in diesem Zusammenhang als Ausdruck eines bestimmten Entwicklungsstandes begriffen, die Einblick in die bestehenden Denk- und Handlungsstrukturen des Kindes gewähren (SCHENK 2012, S. 121).

Der Erwerb von Schriftsprache und der Lesefähigkeit vollzieht sich allerdings nicht quasi beiläufig, wie der des Spracherwerbs, sondern es bedarf gezielter Methode und genügendere Schreibanlässe, in denen sich Kinder eigenständig ausprobieren können. Die Didaktiker, die diese Auffassung vertreten (z.B. BRÜGELMANN, BERGK, DEHN, SCHEERER-NEUMANN, SPITTA), gehen von der Unbedenklichkeit falscher Schreibweisen aus, wo z.B. JANSEN (vgl. SPIEGEL Online 2013) oder DIEM (1990)⁴⁶ widerspricht (vgl. SCHENK 2012).

Der Schriftspracherwerb beginnt bereits vor der Einschulung (vgl. z.B. WOLF 2009, BLAKEMORE/FRITH 2007, GÜNTER 1995, etc.). GÜNTER (1995) beschreibt sie in seinem „Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache als mehrphasiger, strategiebestimmter Entwicklungsprozess“ als ‚praeliteral-symbolische‘ Phase. Kinder ahmen das Verhalten der Erwachsenen nach, sie ‚lesen‘ in einem Buch oder ‚schreiben‘ etwas auf, indem sie etwas kritzeln, wobei dies auch Buchstaben ähnlich sein können, aber ohne Bedeutung.

Die logographemische oder auch vorphonetische Phase beginnt mit drei/vier/fünf Jahren. Kinder ‚schreiben‘ ihren Namen, wobei es sich hier noch nicht um Schreiben im eigentlichen Sinne handelt, sondern eher um die Reproduktion des Wortbildes (vgl. auch BLAKEMORE/FRITH 2009, SCHRÜNDER-LENZEN 2007)). Sie beginnen eine Vorstellung zu entwickeln, dass Buchstaben eine

⁴⁶In einer Untersuchung zeigte sich, dass schweizer Kinder am Ende der 2. Klasse gravierende Leistungsrückstände in der Gruppe „Lesen durch Schreiben“ hatten, was DIEM auf die fehlende Weiterführung nach dem 1. Schuljahr zurückführt und Leseranfänger so Schwierigkeiten haben, sich in einen weiterführenden Rechtsschreibeunterricht einzufinden

Funktion tragen, indem sie Wörter bilden können. Aber in diesem Stadium können Kinder den Buchstaben noch keine Lautwerte zuordnen, sie haben lediglich Signalcharakter als `cues`⁴⁷ für die Worterkennung. Schriftzüge, vor allen Dingen aus der Werbung, werden `gelesen`, die Schriftsprache wird als Kommunikationsmittel entdeckt und begriffen.

In der alphabetischen Phase beginnt das Kind (4 - 7 Jahre) Einsicht in das phonetisch-phonologische Prinzip der Verschriftlichung unserer Sprache zu gewinnen. Wörter werden Lauten, Laute einzelnen Buchstaben zugeordnet, sodass das Kind jetzt erkennt, dass Wörter in ihrer besonderen Anordnung von Buchstaben unterschiedlich sind, sie so jeweils unterschiedlichen lautsprachlichen Repräsentationen entsprechen. Typisch ist die sog. `Skelettschreibung`, in der sich Kinder durch die eigene Verlautung von Wörtern die Verschriftlichung erschließen (z.B. VATA für Vater oder RKT für Rakete). SCHENK (2012) bezeichnet diese Phase als `halbphonetisch`.

Zunächst werden Wörter noch Buchstabe für Buchstabe und Laut für Laut gelesen, beim Lautlesen wird das Wort durch Auflautierung synthetisiert. Da der Leseanfänger noch nicht firm in den Regeln der Graphem-Phonem-Korrespondenz ist, liest er die Wörter lautgetreu, sodass „der Sprung zum Wort“ (SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 32) noch schwer ist und den Wortsinn oft nicht erschließen lässt. Beim Schreiben kann es vorkommen, dass das Kind alle Laute schreibt, sodass Wörter nun orthographisch falsch geschrieben werden, die vorher ganzheitlich richtig geschrieben wurden (ANJA – ANIJA) (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2007; SCHENK 2012)

Kinder betreten zuerst mit dem Lesen die orthographische Phase. Sie haben sich nun ein `inneres Lexikon` erarbeitet, worauf sie bei bekannten Wörtern oder auch wiederkehrenden Buchstabenkombinationen, wie bei typischen Signalgruppen⁴⁸, typischen Wortendungen und Silben oder kurzen Wörtern zurückgreifen können. Sie erkennen Wörter jetzt auf einem Blick und können ihnen einen Sinn zuordnen,

⁴⁷ Charakteristische Merkmale des Wortbildes, die Signalcharakter haben, z.B. SS bei Esso, vgl. GÜNTHER (1995)

⁴⁸ Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 32): Signalgruppen sind orthographisch hervorstechende, häufig vorkommende Buchstabenkombinationen, die keine Silben- oder Morphemstruktur aufweisen, wie „utt“ bei Mutter oder Futter oder „ing“ bei Finger, Ring, Zwinger

was auch auf die Erweiterung des 'semantischen Gedächtnises' zurückzuführen ist. Das sinnentnehmende Lesen wird dadurch entscheidend erleichtert. Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 33) integriert die orthographische Phase ganzheitliche und segmentierende Worterkennungseinheiten. Noch arbeitet die alphabetische Struktur aber im Hintergrund und kommt gerade bei seltenen oder schwierigen Wörtern zum Einsatz. Während in der alphabetischen Phase das Lautlesen noch vorherrschend war, verändert es sich im Laufe der orthographischen Phase hin zum „inneren Sprechen“, wie es der kompetente Leser zu tun pflegt.

Für den Schreibprozess bedeutet die orthographische Phase der Übergang zur normgerechten Rechtsschreibung. Das Kind muss verstehen, dass es das Auflautieren zugunsten einer Einsicht in die Morphem-Struktur von Wörtern und der Beachtung von grammatikalischen Konventionen aufgeben muss. Häufig wird anfangs in den Rechtsschreibmustern übergeneralisiert, z.B. MUTTER, VATER, OPER → OPA. Die Erfassung von Wortbildern und Rechtsschreibmuster wird beim Lesen gewöhnlich eher erfasst als beim Schreiben, was sich darin zeigt, dass die Kinder eher fehlerfrei Lesen als Schreiben.

Dieses Modell, das den Schriftspracherwerb in Phasen einteilt, die alle Kinder, ob langsamer oder schneller, zu durchlaufen haben, betont die Individualität, die im Schriftspracherwerb liegt. Leistungsschwache Kinder brauchen länger, als leistungsstarke, sodass hier Rücksicht auf die Verweildauer der einzelnen Stufen genommen werden muss. *„Fehler – als stufenweise Annäherung an den Lerngegenstand verstanden – eröffnen dem Lehrenden Einblicke in die angewendeten Denkstrategien (...) und ermöglichen, individuelle Lernanregungen so zu organisieren, dass der Weg zum normierten Schreiben erleichtert wird.“* (SCHENK 2012, S. 125) BRÜGELMANN will mit seinem „Spracherfahrungsansatz“ diesen Erkenntnissen Rechnung tragen, indem er die kommunikative Seite des Lesens und Schreibens in seinem Verfahren betont. LehrerInnen sind gefordert, den Kindern genügend Zeit zu lassen, Schrift durch Schreiben selbständig und handelnd auszuprobieren. Dazu sind genügend sinnvolle Schreibanlässe zur Motivation anzubieten. Auch sollten die Kinder zunächst ihre eigene Schriftweise anwenden können. Sie sollten aber gezielt zu

einer orthographisch richtigen Schreibweise erzogen. Die Texte sollten einfacher, schneller, aber vor allen Dingen auch von jedem gelesen werden können.

6.4. Forschungsstand

Nach SCHRÜNDER-LENZEN (2007) konkurrieren das 'modulare' und das 'interaktiv-konnektionistische' Modell miteinander. Modulare Modelle (vgl. FODOR 1983, GARFIELD 1989 in SCHRÜNDER-LENZEN 2007) heben hervor, dass die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme, wie die Ebene der Buchstaben- und Worterkennung, die Ebene der syntaktischen und semantischen Analysen von Wortfolgen, wie die Textebene in ihrem satzübergreifenden Aufbau einer zusammenhängenden Satzstruktur, eigenständig sind. Sie arbeiten autonom derart, dass zunächst die untere Ebene der Buchstaben- und Worterkennung erlernt werden muss, um danach die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen und die der Textebene in ihrem satzübergreifenden Aufbau folgen zu lassen. Interaktionistische Modelle (vgl. McCLELLAND/RUMELHART 1981, HERMANN 1990) postulieren eine Parallelität der Informationsverarbeitung dieser verschiedenen Ebenen. *„Zwischen den basalen und den hierarchiehoheren Verarbeitungsprozessen finden dabei Rückmeldungen statt, die schließlich zu einer mentalen Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhaltes führen.“* (SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 88) Diese Ansicht bestimmt die aktuelle empirische Forschung und die grundschulpädagogische Diskussion, obwohl die eigentliche parallele Verarbeitung und Integration der Teilleistungen noch nicht hinreichend erklärt werden konnte.

Gedächtnis, Aufmerksamkeit und phonologisches Bewusstsein sind entscheidende Faktoren, die das Gelingen des Schriftspracherwerbs mitbestimmen.

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne beschreibt SCHRÜNDER-LENZEN (2007, S. 34) als die Fähigkeit, *„Reime zu erkennen, Silben zu segmentieren und zusammensetzen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist demgegenüber die Fähigkeit, nicht nur Anfangs- und Endlaute in einem gesprochenen Wort identifizieren zu können, sondern das gesamte Wort auf seine lautlichen Bestandteile hin abhören zu können.“* Darüber hinaus ist phonologische Bewusstheit der wichtigste Prädiktor für die Entwicklung des

Schriftspracherwerbs (Vgl. Jansen 1999). Gedächtnis und Aufmerksamkeit wird in der wissenschaftlichen Diskussion eher vernachlässigt, gleichwohl sich aus den obigen Ausführungen erschließt, dass gerade im Leseerwerbsprozess beide Komponenten von äußerster Wichtigkeit sind und über den Leseerfolg entscheiden.

6.5. Schlussbemerkung zum Schreib-Lese-Erwerb im Spannungsfeld Neuer Medien

Die obigen Ausführungen machen deutlich, wie kompliziert und anspruchsvoll der Erwerb von Lesen und Schreiben bzw. Schrift einzustufen ist.

Unumstritten ist in der didaktischen Diskussion um den Schriftspracherwerb der Einsatz von verschiedenen Materialien, die beim Einüben der Buchstabenformen und der Laute unterstützend wirken. So können Buchstaben durch allerlei Material z.B. geformt, geklebt, geschnitten werden. Der Phantasie der LehrerInnen und Schüler sind hier keine Grenzen gesetzt, denn *„das Formen und Gestalten der Buchstaben dient nicht nur dem Einprägen der Buchstabenform, sondern fördert ebenso die Kräftigung der Handmuskulatur und die Entwicklung der Feinmotorik.“* (SCHENK 2012, S. 175) Auch fördern bestimmte, damit verbundene Übungen die Einschulung der Bewegungsrichtungen, z.B. durch Nachlaufen auf den Boden ausgelegter Buchstaben durch Seile.

Der Leseanfänger setzt sich so aktiv mit dem Lerngegenstand auseinander. Indem er sich mit möglichst vielen Sinnen mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt, beginnt er ihn zu erforschen und auszuprobieren. Hinter jedem Buchstaben, der verschriftlicht wird, steht eine Bewegung, die so über die Muskulatur erspürt und im Gehirn verankert wird. In der Schreibbewegung kann diese Bewegung dann wiederholt werden (vgl. LÜTGEHARM 2010, vgl. SCHULTHEIS 2010). Diese Erkenntnisse werden durch die moderne Gehirnforschung unterstützt (vgl. SPITZER 2012).

Phonembewusstheit wird vor allen Dingen durch phonematisches Training durch gesprochene Sprache hergestellt. LehrerInnen sprechen langsam vor und werden von den Kindern genau beobachtet. So kann über die Beobachtung und die

Nachahmung der Sprechwerkzeuge und artikulatorischen Beschreibungen der Laute durch Aufzeigen der Funktionen von Atemweg, Zunge und Lippen der Zugang zu den Phonemen und Lautungen unterstützt werden (Vertreter Bertold OTTO, vgl. SCHENK 2012). Auch geschieht dies im Zusammenhang mit Lauttabellen, Schrift, Leseübungen und anderen Materialien.

LÜTGEHARM 2010 schlägt vor, Lerninhalte mit Bewegung zu unterstützen, um einerseits dem Bewegungsdrang von Kindern im Allgemeinen entgegen zu kommen und andererseits die positiven Folgen wie Sauerstoffzufuhr, Entspannung, bessere Konzentrationsfähigkeit, etc. aber vor allen Dingen auch die vorgenannten neuronale Vernetzung von Lerninhalten zu fördern.

Immer wieder werden Neue Medien, insbesondere der Einsatz des Computers im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben thematisiert. SCHENK (2012) schlägt vor, dass Synthetisierungsübungen grundsätzlich über das freie Schreiben geübt werden können, aber durchaus auch durch den Einsatz eines Computers. Sie gibt die starke Anziehungskraft des PC auf Kinder zu bedenken, der durchaus motivierend auf den Schreibprozess wirken kann. Auch benennt sie ihn als Medium der Zukunft, der durch die Schüler zu beherrschen ist. Die Bedienung eines PC's wird heute als vierte Kulturtechnik angesehen. Vgl. HOFFMANN (1996) kann der Schriftspracherwerb durch den Computereinsatz wirkungsvoll unterstützt werden. Auch hilft er selbst steuernd zu lernen bei entsprechendem Programmeinsatz.

Die Neuen Medien sind heute nicht mehr „das“ Medium für Lernanfänger. Die KIM- und FIM-Studien zeigen, wie sehr der Computer in unserem Alltag Einzug gehalten haben, dennoch will die Autorin den motivationalen Aspekt des Einsatzes nicht anzweifeln.

Doch unsere alltägliche Welt ist von Medien durchwoben, Kinder leben mit den Medien von Geburt an. Sie dienen zur Kommunikation, zur Wissensaneignung, zur Vereinfachung des Alltags, etc. auch zur Unterhaltung und binden so immense Aufmerksamkeit. Vgl. STIEGLER (2008) stehen sie in Konkurrenz zur Natur und zur zwischenmenschlichen Interaktion.

Im Schriftspracherwerbsprozess können sie dem Schüler die Möglichkeit nehmen sich selbst zu erfahren, Leiblichkeit zu leben, menschliches Feedback auf Erfahrenes und Geleistetes zu erleben. Der Schüler sitzt vor dem Medium, statt ein Wort mit seinen eigentümlichen Bewegungen zu schreiben, drückt er beliebige Tasten, die beliebig Buchstaben produzieren, statt die lobenden Worte seines/r LehrerIn zu hören bekommt er mehr Punktzahlen oder einen Smiley vom Computer. Dies mag zunächst motivierend erscheinen, doch sind es die zwischenmenschlichen Erfahrungen, die nachhaltig auf den Bildungsprozess wirken (vgl. auch SPITZER 2002). Eine gute Lehrkraft sich in seinem Fach auskennt, vermag seine Schüler besser zu motivieren, als jedes elektronisches Medium.

7. Schlussbemerkungen und Fazit

Die Ausführungen von SCHRÜNDER-LENZEN (2007) betonen, dass Aufmerksamkeit, phonologische Bewusstheit und das Gedächtnis die entscheidenden Faktoren sind, die das Gelingen des Schriftspracherwerbs beeinflussen. Die vorstehenden Ausführungen haben gezeigt, wie komplex und anspruchsvoll der Prozess des Schrift-Lese-Erwerbs ist.

Durch einen schulischen Einsatz der Neuen Medien, wie z.B. Laptops, White- bzw. Smartboards, Ipads, etc. besteht nach Meinung der Autorin die Gefahr, dass dringend erforderliche Aufmerksamkeit, die der Erwerb von Lesen und Schreiben benötigt, durch die technische Faszination, die die Anwendung Neuen Medien mit sich bringt, abgezogen wird. Der Schriftspracherwerb bindet und erfordert besonders in der Primarstufe kognitive Fähigkeiten. So weisen Autoren, wie LÜTGEHARM (2010) auf die Möglichkeit einer Verinnerlichung der Bewegungen, die Teil des Schrifterwerb sind, über die Bewegung mit allen Sinnen hin, um Kindern beim Lernprozess zu unterstützen. Kinder lernen leibgebunden Lernen, z.B. bei SCHULTHEIS (2010). Dies entspricht der natürlichen Art eines Kindes zu lernen. Erwachsene bedienen sich dieser Art im Übrigen auch. Dinge auszuprobieren, nachzuahmen, „mitzutun“, erleichtert lernen (vgl. auch SPITZER 2012), wogegen Neue Medien lediglich beliebige Bewegungen für beliebige Lernprozesse anbieten. Ein Schrifterwerb durch Neue Medien kann beispielhaft an der Nutzung eines Smartboards wie folgt beschrieben werden: der Schreibanfänger darf am Smartboard die Bewegung des Buchstaben mit dem Finger nachfahren. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Faszination, die die Interaktivität des Boards mit sich bringt, wo von Geisterhand der Finger ohne Medium oder Material eine Linie erzeugt, mehr Aufmerksamkeit bindet, als die Bewegung selbst. Außerdem ergeben sich keine nachhaltigen sichtbaren Konsequenzen des kindlichen Tuns. Es ist eben nur virtuell.

Das Schreiben am Computer erfordert einen Tastendruck auf eine Taste, auf der ein Buchstabe abgebildet ist und lässt einen bestimmten Buchstaben erscheinen. Dieser Prozess ist beliebig und hat nichts mit dem Lerngegenstand an sich zu tun. Das Lesen am Computer ist schlimmstenfalls von Werbungen o.ä. unterlegt, die das Arbeitsgedächtnis und die kindliche Aufmerksamkeit beanspruchen. Doch fehlt auch hier dem Lesenden die sinnliche Komponente, das Buch in den

Händen, das Fühlen und der Geruch der Seiten, ein Lesen mit allen Sinnen. Der PC fühlt sich immer gleich an und riecht immer gleich, ob gelesen, geschrieben, gerechnet oder virtuell gespielt wird. Sensualität kann nicht mit Tun verbunden werden und so zur Festigung des Lernprozesses beitragen.

Neue Medien zeichnen sich in ihrer Handhabung oft durch ihre Einfachheit aus. Ein Ipad etwa muss der Nutzer nicht einmal mehr ausstellen, das erledigt das Gerät selbst und ist einfach wieder zu aktivieren. Die Ikonen, hinter denen sich die Programme verbergen, sind derart einfach, dass schon Vorschulkinder deren Sinnhaftigkeit aus ihrem noch sehr jungen Weltwissen ableiten können. Spezielle Programme etwa in Behörden oder Firmen erfordern durch ihre Vielschichtigkeit ein spezielles Wissen. Die Vermittlung dessen kann aber die Schule nicht leisten und die Grundschule schon gar nicht. Ein Hauptargument der Medienbefürworter „von Anfang an“ ist die Vorbereitung auf diese Medien-/Arbeitswelt. Da Medien als Teil des Alltags und auch der Berufswelt in der Informationsgesellschaft gesehen werden (vgl. VON HENTIG 2002), wird Medienbildung als Teil von heutiger Menschenbildung begriffen. Die Grundlagen der Nutzung der Neuen Medien, so die Autorin, lernen die meisten Kinder heute zu Hause. Die differenziertere Nutzung jedoch ist einer derart schnelllebigen Entwicklung unterworfen, bei der die Schule nicht mithalten kann und darf. Der Umgang mit Medien sollte in KLAFFKI's Sinn der kategorialen Bildung stattfinden und ist für die Grundschule nicht angezeigt.

WEIZENBAUM (2004) als „Miterbauer“ der ersten Computer weist darauf hin, dass der Computer dem Menschen dienen sollte (vgl. auch AUFENANGER 1998). Er kann durchaus im Sinne einer Organkompensation betrachtet werden (VON GEHLEN), denn er entlastet das menschliche Gehirn derart, dass der PC z.B. für ihn rechnet, als Kalender fungiert, die Feineinstellung von Materialien steuert oder Ähnliches. Computer werden aber durch Menschen programmiert und dadurch erst in die Lage versetzt, ihn so durch bestimmte Funktionen zu entlasten. Anders formuliert: der Computer kann nur das, was der Mensch ihm bereit oder in der Lage ist, einzuprogrammieren. Auch kann dem Computer nur Wissen entnommen werden, das auf der Basis der programmierten Algorithmen des PC's formuliert ist. D.h., wenn der Nutzer wissen will, was 2 und 2 ist, so muss ihm schon das Additionszeichen sowie das Symbol „2“ bekannt sein, um dem

Computer die Information „4“ zu entlocken. Doch dieses Basiswissen gilt es gerade in der Grundschule als Fundament für den weiteren Bildungsweg zu vermitteln. Ob es dafür Neuer Medien bedarf, sei hier in Frage gestellt. Viel wichtiger erscheint der Autorin in diesem Zusammenhang zu sei, Lehrkräfte auszubilden, die ihr Fach verstehen, um in entwicklungsgerechter Sprache Sachverhalte zu vermitteln, zu erklären aber auch dafür motivieren zu können. In diesem Zusammenhang sei auf das Internet und dessen Suchmaschinen hingewiesen, das in der jüngsten Zeit in den Medien als Universalbibliothek auch für den alltäglichen schulischen Gebrauch (auch in Arbeiten und Klausuren, eben mit dem Argument, dass auch dies Teil unseres Alltags wäre) diskutiert wurde⁴⁹. Nur wer Wissen hat, kann solche Suchmaschinen sinngebend einsetzen. Ein Umkehrschluss ist hier nicht zulässig. Als Bsp. sei hier kurz im Rahmen der Arbeit das Wort „cues“ aufgezeigt. Wer diesen Begriff ohne Zusatz „Schriftspracherwerb“ googelt, wird dessen Bedeutung auf den ersten Blick nicht gewahr.

Der Eintritt in die Grundschule ist vgl. EINSIEDLER (2011) der Beginn der Allgemeinbildung.⁵⁰ Sicher sind Neue Medien, mit KLAFKI gesprochen, Teil

⁴⁹ http://www.nwzonline.de/bildung-beruf/forscherin-schulsystem-animiert-schueler-zum-schummeln_a_9,3,1856109221.html, Zugriff am 29.09.2013

⁵⁰ EINSIEDLER (2011) beschreibt die Grundschule als Instanz, von der neben der Vermittlung von Spielen und dem eigentlichen schulischen Lernen „*lediglich eine Vorbereitung für die Bildungsprozesse ab der Mittelstufe des Schulwesens*“ (S. 217) erwartet wurde. GLÖCKEL (1988) sieht in der grundlegende Bildung in der Grundschule schon den Anfang der Allgemeinbildung, die EINSIEDELER (2011) wie folgt gekennzeichnet werden kann:

- „*in Anlehnung an die Bildungskategorien Totalität und Universalität von Humboldt gilt auch schon für die Grundschule, dass eine allseitige Förderung der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche der Kinder erfolgen soll und die Lebens- und Kulturbereiche angesprochen werden sollen, die Grundlage für das Weiterlernen sind. Die Grundschule vermeidet eine frühzeitige Spezialisierung der Bildung.*
- *Die Grundschule führt elementar in die anerkannten „geistigen Grundrichtungen“, in die Hauptperspektiven des Weltverstehens ein, das sind die Fächer. Grundschul Kinder sollen erste Grundbegriffe und Grundarbeitsweisen der Fächer kennen lernen. Die o.g. Expertise der Bund-Länder-Kommission (BLK 1997) spricht von den unterschiedlichen Rationalitätsformen der Fächer. „Eine elementare Vertrautheit mit jeder dieser Denkweisen macht Allgemeinbildung aus.>> (BLK 1997, S. 12)*
- *Nach KLAFKI (1992) bezieht sich das „Allgemeine>> im Bildungsbegriff auch auf die allgemeinen Probleme der Gegenwart, die nicht bestimmten Fächern zuzuordnen sind. Klafki ist der Auffassung, dass sich auch schon Grundschüler mit epochaltypischen „Schlüsselproblemen“ wie der Umweltfrage, Arbeit/Arbeitslosigkeit, Migration u.a.m. befassen sollen. Mit diesem Ansatz und mit der Zielstellung der Anbahnung „vernetzten*

„epochaltypischer Schlüsselprobleme“, doch gilt es zunächst die Grundkompetenzen zu vermitteln, die eine sinnvolle Nutzung von Wissen zu jeder Zeit ermöglichen.

In der Diskussion um den Einsatz Neuer Medien wird immer wieder die Ermöglichung der Bildungsteilhabe bildungsferner Schichten durch den Einsatz Neuen Medien diskutiert. Untersuchungen im Rahmen der Wissensklufforschung von BOURDIEU haben ergeben, dass Neue Medien die Wissensklufforschung eher verstärken, da sie entsprechend ihres erworbenen Bildungs- und Sozialkapitals genutzt werden. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass Neue Medien nur den Bildungsprozess unterstützen können, der schon angelegt worden ist.

Nach EINDIELER (2011) hat die Grundschule die Funktion ein Grundwissen zu vermitteln, das befähigt, die Anforderungen der weiterführenden Schulen zu bewältigen. In diesem Kontext wird ein gemeinsamer Grundstock im didaktischen Diskurs (vgl. BREZINKA 1998; DEHN 2000 in EINSIEDLER 2011) kontrovers diskutiert, der sich auf das Grundschulgesetz von 1920 bezieht und zunächst eine Lernzielgleichheit aller Kinder fordert (ebda, S. 217). Dies soll zu einer Vermittlung einer grundlegenden Bildung führen, die zu einer Nivellierung der unterschiedlichen Sozialisierungsbedingungen im Sinne von HABERMAS und BOURDIEU führen sollen. Dies könnte insofern auch über eine Teilhabe an Lebenswelten und sozialen Milieus über Neue Medien (Texte, Filme, etc.) erfolgen. Jedoch geben schon jetzt die Ergebnisse der Wissensklufforschung zu bedenken, dass Neue Medien offenbar nicht über das Potential verfügen, durch Sozialisation erworbenes Kapital in Form von Wissen oder Bildung zu kompensieren.

Kinder sind in ihrer Alltagswelt jenseits der Schule von Medien und Neuen Medien umgeben (vgl. auch FIM und KIM-Studien), die sie auch entsprechend nutzen. Wer Neue Medien nutzt, z.B. an der Playstation spielt, der kann nicht draußen in der Natur sein und sich selbst erleben, erfahren und mit der Welt

Denkens>> tritt also neben die fachliche Bildung auch das bildende Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen.“ (S. 217)

experimentieren, Dinge, die vgl. SCHULTHEIS (2004) Kinder lernen lassen. Sie konsumieren aktiv und selbstbestimmt (SIX 2008) Medien, darauf wird in der aktuellen medienpädagogischen Diskussion Wert gelegt, doch klagen Lehrer immer wieder über den Montagmorgen, wenn Kinder all die Medienerfahrungen, die sie offenbar, oft selbstbestimmt, übers Wochenende gemacht haben, zur Schule tragen und all diese Erfahrungen allein kaum bewältigen können. Hier ist in der Tat die Vermittlung von Medienkompetenz gefragt, vor allen Dingen als ein „*Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*“ (TULODZICKI 2010, S. 343).

Zuletzt sei aber noch auf die Rolle des Lehrers hingewiesen. Lehrkräfte geben Aufmerksamkeit, sie machen vor und korrigieren die Nachahmung, sie geben differenzierte Rückmeldung und können Verhalten und „Gemeintes“ vom Schüler interpretieren, sie können trösten und wissen um persönliche Empfindungen, sie können immer wieder Lehr- und Lernprozesse kreativ gestalten und an die individuelle Entwicklung des Schülers anpassen. Sie kommunizieren mit ihren Schülern und können so individuell ihren Lernprozess verständnisvoll begleiten und unterstützen. An dieser Stelle sei die Bemerkung erlaubt: kann der Leser dieser Arbeit sich noch an seinen ersten Lehrer/erste Lehrerin erinnern? Im Allgemeinen verbinden Menschen mit der ersten Lehrkraft ein vertrautes Gefühl und man erinnert sich gut. Kinder lernen anfangs nicht für sich, sind aber durchaus bemüht der Lehrkraft zu gefallen (vgl. zur Motivation durch die Lehrkraft auch bei SPITZER (2002).

Im Rahmen des Ausblicks sei an dieser Stelle noch einmal auf die Erkenntnisse der Schlafforschung (CAJOCHEN 2011) im Zusammenhang mit den Wirkungen vom LED-Licht hingewiesen. Neue Medien werden immer realistischer, besser handhabbar, bequemer (Tablet PC statt Buch) und ökonomischer, doch steht seit der oben angeführten Untersuchung die Wirkung der Neuen Medien auf unsere neuronalen Strukturen, gerade im Hinblick auf die Gesundheit unserer Kinder noch aus.

Quellenangaben

Arroyabe, E. (1982): Peirce. Eine Einführung in sein Denken. Hanstein: Athenäum

Assmann, A. und J. (1988): Schrift, Tradition und Kultur in Raible, W. (Hrsg.): Zwischen Festtag und Alltag: 10 Beiträge zum Thema "Mündlichkeit u. Schriftlichkeit" Günter Narr Verlag Tübingen

Aufenanger, St. (1998): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme in http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf, Zugriff am 30.08.2013

Aust, H. (1983): Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen, Max Niemeyer Verlag, Tübingen

Aust, G./Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht : Können - Lehren - Lernen ; eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen - 1. Aufl. - Stuttgart [u.a.] : Klett

Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien - München : Juventa Verlag

Baacke, D. (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz; <http://www.bpjm.bund.de/bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/baacke-medienkompetenz,property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf>., Zugriff am 28.08.2013

Baacke, D. (1999): Medienkompetenz in Baacke, D. (Hrsg.), Handbuch Medienkompetenz , Bonn, http://www.lpb-freiburg.de/fileadmin/templ/pdf/Neue_Medien_im_Politikunterricht/baacke_medienkompetenz.pdf., Zugriff am 29.08.2013

Baumgart, H. (Hrsg.) (2008): Theorien der Sozialisation: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, 4., durchgesehene Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Baumgartner, P./Glameyer, C./Piecha, D./de Witt, C. (2005): Einführung in die Bildungswissenschaft, Kurseinheit 1, Fakultät für Kultur-und Sozialwissenschaften, FernUni Hagen, Kurs-Nr.: 33042-3-01-S1

BertelsmannStiftung (24.06.2013): Chancengleichheit in der Bildung verbessern sich nur langsam, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-5844D70F-7AD525EA/bst/hs.xsl/nachrichten_116881.htm , Aufruf am 19.08.2013

Bodmer, M. (1975): Die Bedeutung der Textüberlieferung in Hunger (1975), S. 18 f.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, 1. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp

Bourdieu, P. (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, 2. erweiterte und überarb. Aufl., Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H. Wien

Blakemore, S.-J./Frith, U. (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß, Deutsche Verlags-Anstalt, München

Burkhart, R./Hömbler, W. (Hrsg.) (2007): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung, 4. Aufl., Wilhelm Baumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung, Ges.m.b.H., Wien

Cajochen, Ch. (2011): LED-Bildschirme beeinflussen Schlafrhythmus und Konzentration,
http://www.unibas.ch/index.cfm?uuid=E8A25B7FFF8A0B9545FDE39980A6AE06&type=search&show_long=1, eingesehen am 18.07.2013

Chancenspiegel 2013: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag – Zusammenfassung zentraler Befunde, Verlag Bertelsmann Stiftung, www.chancen-spiegel.de

Dichanz, H. (2000): Einführung in die Medienpädagogik. Grundlage einer Medienwissenschaft, Kurseinheit 1 und 2, Fernuniversität Hagen, Kurs 03083

Diem, M. (1990). Evaluation eines Legasthenie-Prophylaxe-Kurses für Lehrerinnen. Universität, Zürich.

DIE ZEIT: Die Macht der Worte, in ZEIT-ONLINE Wissen, <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2012/06/Sprache-Worte-Wahrnehmung/komplettansicht>, (30.12.2012) Aufruf am 18.08.2013

DIE ZEIT/ Wege, B. (2013): Der Neue im Klassenzimmer, Die Zeit, Nr. 30, 18. Juli 2013, S. 62

Dühnfort, E./Kranich, E.M. (1971): Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen, Verlag freies Geistesleben GmbH, Stuttgart

Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung in Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J., Sandfuchs, U.: Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 3. Vollständig überarbeitete Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

FIM (2011), Familien, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Stuttgart

- Goetsch, P. (1991): Der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. Die kulturkritischen und ideologisches Implikationen der Theorien von McLuhan, Goody und Onk in Raible, W.: Symbolische Formen – Medien – Identität, Günter Narr Verlag, Tübingen
- Graumann, C. F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: *Graumann, C. F.* (Hrsg.): Handbuch der Psychologie Bd. 7: Sozialpsychologie. 2. Halbbd.. Forschungsbereiche. Göttingen. Sp. 1109-1262.
- Grimm, H. (2000): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2). Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Göttingen
- Günter, K. B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategie in Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Libelle Verlag, Lengwil am Bodensee
- Habermas, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Neuwied, Luchterhand
- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/Main, S. 63 - 91
- Habermas, J. (1981): Theorie des Kommunikativen Handelns, Bd. 1, Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt am Main
- Habermas, J. (Hrsg.) (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Berlin, Suhrkamp
- Habermas, J. (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne : zwölf Vorlesungen ,1. Aufl. - Frankfurt a.M. : Suhrkamp
- Habermas, J. (19.05.2010): Keine Demokratie kann sich das leisten - <http://www.sueddeutsche.de/kultur/juergen-habermas-keine-demokratie-kann-sich-das-leisten-1.892340-3> Zugriff am 22.08.2013
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz in: Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt,a.M.
- Herzig, B. (2012): Medienbildung, Handbuch Medienpädagogik Bd. 1, kopaed, München
- Hoffmann, W. (1996): Texte für Auge und Ohr – Ein Leseprojekt mit Schulanfängern in: Grundschulmagazin 1, S. 7 ff.
- Hoffmann, H.G. (2001): http://www.uni-bielefeld.de/idm/semiotik/Peirces_Zeichen.html, Zugriff am 24.08.2013
- Humboldt, W. von (1820): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung in Humboldt, W. von, Trabant, J. (Hrsg.) (1985): Über die Sprache: ausgewählte Schriften, Orig.-Ausgabe, München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Hurrelmann, B. (1999): Medien – Generationen – Familie in Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation, Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Leske + Budrich, Opladen

Hüther, G., Bonney, H. (2013): Neues vom Zappelphillipp, 2. Aufl., Beltz Taschenbuch

Jansen, H., u.a. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), Göttingen

Karmiloff-Smith, A. (1986): Some fundamental aspects of language development after age 5 in Fletcher, P./Garman, M. (Eds.): Language acquisition, (2nd edition) , p. 455 – 474, Cambridge, MA: Cambridge University Press

KIM-Studie (2012), Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13-jähriger in Deutschland, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Stuttgart

Klann-Delius (2008)

Klafki, W. (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung - 2., erw. Aufl. - Weinheim/Bergstr. : Beltz,

Konrad, F.-M.; Schultheis, K. (2008): Kindheit – ein pädagogische Einführung; W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Krenz, A. (2001): Kinder spielen sich ins Leben – der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit in WWW (Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst), Ausgabe 75, S. 8 – 9; auch <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>, Zugriff 06.07.2013

Langeveld, M.J. (1968): Das Ding in der Welt des Kindes in: Studien zur Anthropologie des Kindes, S. 142 – 156, Tübingen

Liebau, E. (2007): Leibliches Lernen in Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J.: Pädagogische Theorien des Lernen, Beltz Verlag, Weinheim, Basel

Lütgeharm, R (2010):. Hinter jedem Buchstaben steht Bewegung, Unterricht in Bewegung, Domino Verlag, München

Medienpädagogisches Manifest – Keine Bildung ohne Medien (2009): <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>, Zugriff am 30.08.2013

Mörth, I./ Fröhlich, G.(Hrsg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile, Campus Verlag Frankfurt/New York

Nöth, W. (1975): Semiotik. Tübingen: Niemeyer

Peirce (EP). The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol. 1 (1867-1893), Vol. 2

(1893-1913) (ed. by Nathan Houser and Christian Kloesel, Peirce Edition Project).
Bloomington and Indianapolis 1992 + 1998: Indiana University Press.

Peirce, C. S. (1958): (CP). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (Volumes I-VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, 1931-1935, Volumes VII-VIII, ed. by Arthur W. Burks, quotations according to volume and paragraph). Cambridge, Mass.: Harvard UP.

Peirce, C.S. (1966): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Hrsg. V. Hartshorne, Ch., Weiss, P., Vol. 1 – 6. Cambridge: Harvard University Press

Peirce, C.S. (1983): *Phänomen und Logik der Zeichen*, Hrsg. Und übersetzt von Koesel, C. und Pape, H. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Piaget, J. (1987): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, ungekürzte Ausgabe, Fischer Taschenbuch Verlag, GmbH, Frankfurt/M., 1974

Raible, W. (2006): *Medien-Kulturgeschichte. Mediatisierung als Grundlage unserer kulturellen Entwicklung*, Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH

Rechtien, W. (): *Psychosoziale Beratung: Theorie und Praxis der Gesprächsführung*,

Rühl, M. (2002): *Zeitungslesen und die Lesbarkeit der Welt in Bonfadelli, H./Bucher, P. (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft: Stand und Perspektiven der Forschung*, Verlag Pestalozzianum, Zürich

Schulz von Thun, F. (1981): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, Sonderausgabe April 2011

Schäfer, K.H. (2005): „Entwicklung“ und „Kommunikation“ als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft, Teil II, FernUniversität Hagen, Kurs: 33045-6-03 S 1

Schenk, C. (2012): *Lesen und Schreiben lernen und lehren – eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*, 9. Überarb. Auflage, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Schönrich, G. (1990): *Zeichenhandeln*, Frankfurt am Main

Schönrich, G. (1999): *Semiotik zur Einführung*, Junius Verlag GmbH, Hamburg

Schründer-Lenzen, A. (2007): *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*, 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Schultheis, K. (2004): *Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens in in Duncker, L., Scheunpflug, A., Schultheis, K.: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*, Stuttgart

Schultheis, K. (2010): Die Leibgebundenheit kindlichen Lernens in Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule, Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, Seelze

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, Sonderausgabe April 2011

Schwingel, M. (1995): Bourdieu zur Einführung, 1. Aufl., Junius, Hamburg

Siegert, B. (2007): Was sind Kulturtechniken, <http://web.archive.org/web/20071004041748/http://www.uni-weimar.de/medien/kulturtechniken/kultek.html>, Zugriff am 19.09.2013

Sodian, B. (2008): Entwicklung des Denkens in Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) : Entwicklungspsychologie, 6. Vollst. Überarb. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel

Spanhel, D. (2001b): Medienkompetenz. Bestandteil der Allgemeinbildung in: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 14 - 15

Spanhel, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel_medienkompetenz.pdf., Zugriff am 30.08.2013

Spanhel, D. (2006): Handbuch der Medienpädagogik, Bd. 3 Medienerziehung, Klett-Cotta, Stuttgart

Spiegel Online (19.06.2013): Lernmethode "Lesen durch Schreiben": „Das ist völliger Unsinn“, Interview mit Günther Jansen, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html>, Zugriff am 15.09.2013

Spitzer, M. (2002): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens; Spektrum, Akademischer Verlag GmbH Heidelberg, Berlin

Spitzer, M. (2010): Im Netz, Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 220, 22.09.2010

Spitzer, M. (2012): Digital Demenz, Droemer Verlag

Stein, P. (2006): Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

Stiegler, B. (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Tietze, H. (1973): Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt/M.: Athenäum Fischer

- Türcke, Ch. (2012): Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur, Verlag C.H. Beck oHG, München
- Tulodziecki, G. (1997): Arbeitsblatt: Koordinierungsrahmen Medienpädagogik, http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_koordinierung/tulodziecki_koordinierungsrahmen.pdf, Zugriff am 30.08.2013
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht
- Vollbrecht, R./Baacke, D. (2000): Medienpädagogik III: Handlungsorientierte Medienpädagogik, Kurseinheit 1: Medien und soziales Lernen, FernUniversität Hagen, Kurs 03066-3-01-S 1
- Vollbrecht, R. (1999): Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz in Medien und Erziehung, Heft 2, S. 13 – 18
- Von Hentig, H. (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben, Beltz Taschenburch, Weinheim, Basel
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 11. Unveränderte Auflage, Verlag Hans Huber, Hofgrete AG, Bern
- Weinert, S./Grimm, H. (2008): Sprachentwicklung in Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) : Entwicklungspsychologie, 6. Vollst. Überarb. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Weizenbaum, J. (2006): Wo sind sie, die Inseln der Vernunft im Cyberspace?. Verlag Herder Freiburg im Breisgau
- Wolf, V. (1997): Das Bemühen des Lesers um Bedeutung, Waxmann Verlag GmbH Münster/New York/München/Berlin
- Wolf, M. (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg
- Wolf, M. (2010): Hirnforschung: Sorgen Sie für ein Haus voller Bücher, <http://www.sueddeutsche.de/wissen/hirnforschung-sorgen-sie-fuer-ein-haus-voller-buecher-1.976164>, 15.05.2013
- Wolf, M./Baccino, T. (2011): Besser lesen, mehr verstehen. Computer, Smartphones und E-Reader verändern unser Leseverhalten in unserem Gehirn, <http://www.pmagazin.de/r/technik/internet-guide-besser-lesen-mehr-verstehen>, Heft 03/2011, Zugriff am 15.05.2013

Erklärung

Ich erkläre verbindlich, dass ich die vorliegende Hausarbeit selbständig angefertigt und dabei keine andere als die unter Quellenangaben angegebene Literatur zitiert und verwendet habe. Eine Arbeit zu diesem Thema habe ich bisher weder an der FernUniversität Hagen noch an einer anderen Hochschule als Leistungsnachweis abgegeben.

Esens, den 30.09.2013

Birgitt Hedlefs

