

Lautes Lesen (Editorial)

Lautes Lesen ist aus dem Deutschunterricht nicht wegzudenken. Dennoch wird sein Nutzen jenseits des Erstleselehrgangs und der Schulung der Leseflüssigkeit immer wieder in Frage gestellt. Ein Grund dafür könnte in dem liegen, was man die didaktische Banalisierung des lauten Lesens nennen könnte. Sie folgt einer semiotischen Logik, die der Form-Inhalt-Dichotomie des Zeichenmodells nachgebildet ist. Demnach bezieht sich das laute Lesen auf die Formseite der Sprache und ist deshalb rein technischer Natur, während das leise Lesen auf die Sinnentnahme zielt. Diese Auffassung vertreten etwa Christiane Frauen und Frauke Wietzke in einem häufig verlinkten Artikel zum Thema lautes und leises Lesen: „Lautes Lesen eignet sich gut zur Überprüfung hörbarer Lesetechnik“, dagegen sei es dem eigentlichen Leseverstehen eher abträglich: „Sobald aber das Leseverstehen im Zentrum des Kompetenzerwerbs steht, ist das laute Lesen weniger geeignet“, und solle allenfalls als „zusätzliche Form der Textbegegnung“ eingesetzt werden (Frauen/Wietzke 2008, 26). Daraus folgt dann, dass nur das leise Lesen „die uneingeschränkte Konzentration auf das Leseverstehen“ ermögliche (ebd., 27). Von dieser Feststellung ist es nur ein Schritt zu der weitverbreiteten Annahme, dass lautes Lesen das Verstehen behindere, weil der Sprachklang von der Sinnentnahme ablenke.¹ Didaktisch akzeptabel ist dann zwar noch, dass ein Text auch mal laut gelesen oder geübt vorlesen wird, nicht aber, dass lautes Lesen und Verstehensprozesse in einer produktiven Wechselwirkung stehen. Es wird deshalb häufig auf didaktische Schrumpfformen reduziert, die sich in der Befolgung der Aufforderung „Kann mal jemand kurz den Text vorlesen?“ erschöpfen oder – schlimmer noch – die meist unreflektierte Praxis des „Reihumlesens“ fortführen.² Ob es wünschenswert ist, diese Situation zu verändern, hängt davon ab, ob mit dem lauten Lesen im Unterricht etwas gewonnen werden kann, was auf andere Weise nicht oder nur schwer zu erreichen ist. Was also spricht für das laute Lesen als Lernform?

Fragt man nach den Funktionen des lauten Lesens, so wird man zunächst einmal feststellen, dass Lesenlernen mit dem lauten Lesen beginnt und dass das laute Lesen für Erstleserinnen und Erstleser keinen äußerlichen Zusatz zum eigentlichen Leseakt darstellt, sondern mit diesem identisch ist. Das Lesenlernen braucht das laute Lesen, weil es das Geschriebene in eine sprechbare Form bringt. Daraus ergibt sich allerdings die Frage, ob dies nur für das Erstlesen gilt und ob das Artikulieren des Geschriebenen als Rede mit zunehmender Lesekompetenz an Bedeutung verliert.

¹ „Mit gutem Lesen ist immer auch verstehendes Lesen gemeint. Normalerweise verläuft verstehendes Lesen leise. Lautes Lesen und Vorlesen lenkt die Aufmerksamkeit auf die Atmung, die Betonung, es kann also eher vom Textverständnis abhalten.“ (schulpsychologie.de)

² Das bedeutet nicht, dass nicht auch elaborierte lesedidaktische Ansätze existieren, die Lautleseübungen gezielt für die Ausbildung und Stärkung der Leseflüssigkeit nutzen (vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011; Gailberger 2013). Zur didaktischen Gestaltung von *Vorlesesituationen* vgl. die Beiträge von Sonja Birkle und Gloria Littwin in diesem Heft sowie die Themenhefte *Lesen laut und leise* und *Vorlesen* der Zeitschrift *Grundschule Deutsch* (H. 34, 2012 und H. 55, 2017), den von Gerd Bräuer und Franziska Trischler herausgegebenen Band *Lernchance: Vorlesen* (2015) oder auch Eberhard Ockels Monographie zum *Vorlesen im Deutschunterricht* (Ockel 2000).

Der Begriff der *Artikulation*, der dabei ins Spiel kommt, führt zu Wilhelm von Humboldt und zu seiner Abhandlung *Ueber die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau* von 1824. Humboldt entdeckt darin eine entscheidende Übereinstimmung zwischen Sprache und Schrift, welche die besondere Leistungsfähigkeit der Alphabetschrift gegenüber anderen Schriftsystemen erkläre. Diese führe nämlich die „Articulation der Töne vor, indem sie die articulirten Töne vereinzelt und bezeichnet“; sie ermögliche auf diese Weise eine „neue Einsicht in die Natur der Sprache“ (Humboldt 1996a, 92). Es ist das Prinzip der Artikulation, das nach Humboldt das „Wesen der Sprache ausmacht, die ohne dieselbe nicht einmal möglich seyn würde“ und die „sich über ihr ganzes Gebiet, auch wo nicht bloss von Tönen die Rede ist, erstreckt“ (ebd.). Für Humboldt ist Sprache Artikulation, wobei er mit diesem Begriff – gegen den semiotischen Form-Inhalt-Dualismus – die Untrennbarkeit von Sprechen, Denken und Hören postuliert. Das betrifft auch das bei Humboldt nicht thematisierte laute Lesen, denn seine Konzeption der Artikulation liefert eine Erklärung für den Umstand, dass man in gewissem Sinne auch beim leisen Lesen laut liest. Wenn Denken, Sprechen und Hören gleichermaßen als Artikulationsakte zu begreifen sind und in der Alphabetschrift diese Artikulationstätigkeit nachgebildet wird, dann muss jedes Lesen, gleichgültig ob laut oder leise, als Reartikulation der schriftlichen Rede aufgefasst werden.³ Auf diese Spur führt im Übrigen schon der im Deutschen gebräuchliche Ausdruck des „leisen“ Lesens: Denn *leise* kann ja nur etwas sein, dem – auf welche Weise auch immer – eine akustische Qualität zugesprochen werden kann.⁴ Eben dies trifft auf das leise oder stille Lesen zu, wie die Leseforschung seit langem weiß. Belegt wird dies etwa durch Untersuchungen zum Phänomen der *Subartikulation* beim leisen Lesen, also der unwillkürlichen und meist unbewusst bleibenden Mikrobewegungen der Artikulationsorgane bei der lautlosen Lektüre (vgl. den Beitrag von Reinold Funke in diesem Heft).⁵ Kaum noch bestritten wird auch die Tatsache, dass die Lesetätigkeit von der Aktivität einer inneren Stimme begleitet wird, die dazu dient, das Gelesene als Gesprochenes zu imaginieren (vgl. Rayner et al. 2012, und das Interview mit Markus Bader in diesem Heft). Zum Lesen gehört also immer auch ein Sich-Zuhören-Können, das dem Monitoring des eigenen Leseprozesses dient.⁶ Wo dies fehlt, zieht das Gelesene unverstanden am Lesenden vorbei, was im Übrigen sowohl beim lauten als auch beim leisen Lesen vorkommt.

Geht man von dem Prinzip der Artikulation aus, so kann das laute Lesen als *Explizitform* des leisen Lesens und damit jeder Lesetätigkeit aufgefasst werden. Es macht den Leseakt hörbar. Das ist eine didaktisch unterschätzte Erkenntnis, die für die Arbeit am Textverstehen, stärker als dies bisher der Fall ist, nutzbar gemacht werden kann. Dem steht allerdings – paradoxerweise – das didaktische Primat des Leseverstehens entgegen. Die Tatsache, dass in der Lesedidaktik immer wieder unterstrichen wird, dass Lesen Verstehen sei und gerade nicht in der bloßen Versprachlichung des Gelesenen liege, dient gewöhnlich dazu, die komplexen kognitiven Leistungen hervorzuheben, die dabei zu erbringen sind. Das ist verständlich, aber mit der einseitigen Betonung der kognitiven Dimension des Verstehens drohen die spezifischen Potentiale der Leseartikulation für die Arbeit am Verstehen aus dem Blick zu geraten, auch

³ Aus diesem Zusammenhang ergibt sich eine Erklärung für die Tatsache, dass es in Alphabetschriften möglich ist, vielfältige Sprechweisen detailliert nachzubilden (vgl. Haueis 2000 und 2015).

⁴ Wobei Artikulation nicht mit Verlautlichung gleichgesetzt werden darf. Humboldt weist ausdrücklich darauf hin, dass das Prinzip der Artikulation auch für die Sprache der „Taubstummen“ Gültigkeit besitzt (Humboldt 1996b, 193; vgl. Trabandt 1998, 86). Humboldt kannte vermutlich nur die in Deutschland verbreitete artikulativerbale Sprachlernmethode für Gehörlose. Das Prinzip der sprachlich-körperlichen Artikulation kann aber auch anders realisiert werden, wie das Beispiel der in Frankreich entwickelten Gebärdensprache lehrt.

⁵ Dass ein Lesen ohne inneres Mitartikulieren möglich sei, wird in Speed-Reading-Konzepten immer wieder behauptet. Die Grundidee dabei ist, die Lesegeschwindigkeit durch die Ausschaltung der inneren Stimme zu erhöhen. In den kursorischen Lesetechniken, zu denen dabei angeleitet wird, geschieht allerdings etwas anderes: An die Stelle eines kontinuierlichen Leseflusses tritt ein sprunghaftes Abtasten der Seiten nach relevanten Schlüsselstellen. Das Schnell-Lesen ist im Wesentlichen ein punktuellles Lesen (vgl. Schulz 2016).

⁶ Jürgen Trabandt spricht in seiner Humboldt-Lektüre von der dritten Artikulation, der Artikulation des Hörens, und zitiert dazu eine Passage aus einer späteren Schrift Humboldts: „In der Wirklichkeit ist das Ohr der ausschliesslich für die Artikulation bestimmte Sinn. [...] Die unzertrennliche Verbindung des Gedanken, der Stimmwerkzeuge und des Gehörs zur Sprache liegt unabänderlich in der ursprünglichen, nicht weiter zu erklärenden Einrichtung der menschlichen Natur.“ (Humboldt 1996b, 194; zitiert bei Trabandt 1998, 87).

wenn leises Lesen bei kompetenten LeselInnen deutlich schneller verläuft als lautes.⁷ Tatsächlich können auch kompetente Lesende nur das verstehen, was sie auch aussprechen könnten. Zwar wird man mitunter auch Texte laut lesen können, die man nicht versteht, etwa in einer Fremdsprache, die man nicht oder nur rudimentär beherrscht, aber der umgekehrte Fall trifft nicht zu. *Die Sprechbarkeit eines Textes ist eine notwendige Voraussetzung für sein Verständnis.* Oder anders gesagt: Man kann einen Text nur insofern verstehen, als man ihn auch sprechen könnte.⁸ Anschaulich wird dieser Zusammenhang etwa, wenn beim lauten Lesen im Unterricht besonders lange oder hypotaktische Satzgebilde von den Lernenden als unlesbar und damit auch als unverständlich eingestuft werden. Unverständlichkeit und Unlesbarkeit gehören hier zusammen. Dabei liegt das Problem nicht unbedingt darin, dass längere Sätze prinzipiell schwieriger zu verstehen seien als kürzere, sondern in dem Umstand, dass sich bei den Lernenden noch keine Vorstellung davon ausgebildet hat, wie solche Sätze gelesen, also *gesprochen* werden können. Um einen Text zu verstehen, muss man sich in den ihm eigenen Sprachduktus, in seinen Rhythmus einhören und der im Text gestalteten Sinnbewegung folgen können. Das erfordert Zeit zum Üben und die Verbindung von Laut- und Leiselesephasen mit dem Hören und Vergleichen verschiedener Vorleseversionen (vgl. den Beitrag von Drumb/Janin in diesem Heft).

Bekanntlich sind grundlegende Erkenntnisse über das laute und leise Lesen der älteren und neueren psychologischen Leseforschung zu verdanken. Darüber darf aber nicht vergessen werden, dass die psychologischen Modellierungen auch dazu beigetragen haben, die *semantischen* Funktionsweisen des lauten Lesens aus der lesedidaktischen Reflexion zu verdrängen (vgl. Lösener 2015). Die Gründe dafür liegen einer Reihe von theoretischen Prämissen, die sich in der Lesedidaktik einer breiten Zustimmung erfreuen. Das gilt insbesondere für die ebenso einfache wie fragwürdige Unterscheidung zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Leseprozessen, wie sie die didaktisch stark rezipierten kognitionslinguistischen Mehrebenenmodelle nahelegen.⁹ Demnach dienen nur die hierarchiehöhen Prozesse der semantischen Verarbeitung des Gelesenen, während die hierarchieniedrigen Prozesse für das „subsemantische“ Identifizieren der sprachlichen Einheiten zuständig sein sollen. Auch hier ist die semiotische Form-Inhalt-Logik wirksam, welche Phonologie und Syntax auf der einen Seite und Semantik auf der anderen als *funktional* abtrennbare Bereiche behandelt.¹⁰ Der modularen Separierung der Beschreibungsebenen fällt unweigerlich das zum Opfer, was man die *Sinnlichkeit des Sinns* nennen könnte: die semantische Wirksamkeit der im Text gestalteten rhythmischen und prosodischen Konfigurationen (vgl. Meschonnic 1982). Das ist didaktisch von Belang, weil es dabei auch um die poetische Seite des lauten Lesens geht. Der Literaturunterricht kann schon deshalb nicht auf diese Leseform verzichten, weil sie Dimensionen des Sinns erfahrbar macht, die für poetische Texte – Gedichte, Dramen, aber auch Romane und Erzählungen – konstitutiv sind. Dazu gehört die gestische Qualität des im Text gestalteten Sprechens ebenso wie die Körperlichkeit und Emotionalität der narrativen und figürlichen Rede und die rhythmischen Spannungsbögen, Kontraste und Brüche als wesentliche Konstituenten literarischer Wirkungsweisen (Lösener 1999 u. 2006). Bei all diesen Aspekten geht es nicht bloß um eine Sensibilisierung für ästhetische Verfahrensweisen, sondern um die Ausbildung und Förderung einer Aufmerksamkeit für Dimensionen der *Sprachwirksamkeit*, die überall in der Sprache erfahrbar sind,

⁷ Problematisch ist in dieser Hinsicht eine vielzitierte Definition aus der PISA-Studie 2000: „Unter Lesekompetenz ist indessen nicht lediglich die Fähigkeit zum Entziffern von schriftlichem Material (Decodieren) zu verstehen. Lesekompetenz wird in PISA in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen vielmehr als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. [...] Lesen ist aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung.“ (PISA 2000, 70 f.). Man beachte die dreifache Abwertung des Artikulierens a) als bloßes Entziffern (Decodieren), das b) nicht mit Bedeutung, sondern lediglich mit „schriftlichem“ Material zu tun hat und c) als „passive Rezeption“ (ebd.) der aktiven Bedeutungsbildung gegenübergestellt wird.

⁸ Genauer – und mit Humboldt – müsste es heißen, dass nur das verstehbar ist, was auch reartikuliert werden kann. Die Lautlichkeit ist dazu nicht zwingend erforderlich (Vgl. Anm. 4).

⁹ Vgl. etwa Christmann/Groeben (1999) und Schnotz/Dutke (2004, 76 f.) bzw. Richter/Schnotz (2018).

¹⁰ Etwa bei Jürgen Grzesik: „Von ihm [dem Textsinn; Anm. HL] gibt es nämlich überhaupt keinen materiellen Input. Beim Lesen gibt es einen solchen Input nur für die Wahrnehmung von Schriftzeichen, aber weder für sprachliche Bedeutungen noch für die mit ihrer Hilfe gebildeten Vorstellungen und mentalen Modelle von der dargestellten Welt. Fazit: *Die durch den Schrifttext vermittelte Mitteilung ist vollständig eine vom Leser selbst hergestellt rein mentale Realität.*“ (Grzesik 2005, 14; Hervorhebung im Original).

aber im Unterricht nur selten thematisiert werden. Insofern ist lautes Lesen und das Experimentieren mit verschiedenen Leseweisen auch ein unverzichtbarer Teil der Sprachreflexion im Deutschunterricht.

Dennoch ist es nicht damit getan, eine andere Praxis des lauten Lesens im Deutschunterricht zu fordern. Der Einsatz des lauten Lesens als Arbeits- und Lernform im Unterricht verlangt didaktische und fachliche Kompetenzen, die nur selten in der Lehramtsausbildung thematisiert und vermittelt werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen jedoch sehr genau wissen, warum und wann ein Text wie laut gelesen werden kann, wenn damit ein Lernzuwachs verbunden sein soll. Und sie werden mit dieser Leseform nur arbeiten, wenn Grundfragen, die ihr Einsatz im Unterricht aufwirft, für sie geklärt sind. Dazu gehören etwa Fragen wie: Welche Potentiale für die Ausbildung der Lesefähigkeiten besitzt das laute Lesen jenseits der Förderung der Leseflüssigkeit? Welche prosodischen Prinzipien müssen Lehrende kennen, um die Lautlesefähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht gezielt fördern zu können? Welche Erkenntnisse gibt es zum Zusammenhang von Verstehen und Artikulieren beim Lesen und wie können sie für den Deutschunterricht nutzbar gemacht werden? Oder auch: Welche didaktischen Möglichkeiten der Förderung des lauten Lesens werden im Unterricht bislang noch zu wenig genutzt? Das sich daraus ergebende Forschungs- und Entwicklungsdesiderat sprengt den Rahmen der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift *Leseräume*. Aber die hier versammelten Artikel, die sich jeweils aus sehr unterschiedlichen Perspektiven dem Thema des Heftes nähern, können vielleicht zur Bearbeitung der im Raume stehenden Fragen beitragen.

Eröffnet wird das Heft mit einem Beitrag der Linguistin *Caroline Féry*, die sich in ihrem Beitrag mit einem Problem auseinandersetzt, das auf den ersten Blick auf ein Paradox hinauszuweisen scheint: Menschen können beim Lesen eines Texts eine zu diesem passende Prosodie nur dann realisieren, wenn sie ihn verstanden haben. Auf der anderen Seite sprechen Forschungsergebnisse dafür, dass sie, wenn sie Sätze lesen (auch leise lesen), diesen eine prosodische Struktur zuordnen, noch bevor sie ihre syntaktische Struktur erfasst und sie somit verstanden haben. Féry sucht das scheinbare Paradox mit Hilfe des Konzepts der ‚unmarkierten prosodischen Struktur‘ aufzulösen. Nach diesem Konzept setzen wir beim Lesen eines Satzes als Default-Fall eine Prosodie an, die keinerlei kontextbedingte Voraussetzungen hinsichtlich des Fokus einschließt. Für Leser(innen) des vorliegenden Hefts kann Férys Artikel einen Zusatznutzen haben als eine komprimierte Einführung in Grundbegriffe der Beschreibung von Prosodie – eine Einführung, die an nichtlinguistische Leser(innen) nicht geringe Ansprüche stellt, sie dafür aber auf hohem Niveau informiert.

Der Frankfurter Psycholinguist *Markus Bader* war bereit, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen (das dann schriftlich geführt wurde). Diese für wissenschaftliche Zeitschriften seltene Kommunikationsform bot die Gelegenheit, einen für die Didaktik des lauten Lesens zentralen Gedanken mit den Ergebnissen empirischer Studien abzugleichen, nämlich den, dass lautes Vorlesen insoweit eine Art von Modell für Lesen überhaupt, also auch leises Lesen, ist, als Lesen stets eine ‚Verlautlichung‘ einschließt. Bader beschreibt, wie eigene Forschungsbefunde ihn dazu veranlasst haben, anzunehmen, dass Menschen Sätzen auch beim leisen Lesen prosodische Merkmale zuweisen. Das zeigt sich auch in der Art, wie sie mit vorübergehend bestehenden syntaktischen Ambiguitäten umgehen. Es ist ein Aspekt einer ‚inneren Stimme‘, die beim leisen Lesen aktiv wird, und die notwendig ist, um Gelesenes in eine Form zu bringen, die wie gesprochene Sprache verarbeitet werden kann. Reinhold Funkes Interviewpartner bleibt zurückhaltend hinsichtlich der didaktischen Relevanz seiner Ergebnisse; für die Leser(innen) des Hefts fordern seine Ausführungen somit zur eigenen Positionierung auf.

Karl Heinz-Götttert zeigt in seinem Beitrag anlässlich einiger ausgewählter Momente aus der neuzeitlichen Geschichte von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, dass die Vorstellung von einer Verdrängung der Mündlichkeit durch die Schriftlichkeit zu den Phantasmen der Medien-geschichte gehört. Stattdessen haben die Verwandlungen der Schriftkultur immer wieder neue Formen der Interaktion zwischen Stimme und Schrift hervorgebracht. In didaktischer Hinsicht sind Göttterts Hinweise von Bedeutung, weil sie in Erinnerung rufen, dass mit dem lauten Lesen

auch die Stimme und die Körperlichkeit des Leseakts insgesamt zum Lerngegenstand werden. Diese Erkenntnis wird nicht ohne Konsequenzen für die Didaktik des lauten Lesens bleiben können.

Der Beitrag von *Johann Drumbl* und *Renata Zanin* beruht auf Lehrerfahrungen, die im Rahmen eines Projekts zum Erlernen der deutschen Prosodie mit Studierenden italienischer und deutscher Muttersprache in Südtirol gewonnen wurden. Dabei ging es um die Bewusstmachung und das Einüben typischer prosodischer Muster der deutschen Satzakkentuierung. Als Übungsmaterial dienten Gedichte, für die unter *Lyrikline.org* auch Autorenrezitationen abgerufen werden können. Drumbl/Zanin machen in ihrem Beitrag plausibel, warum es Sprechvorbilder für die eigene prosodische Kompetenz geben muss und warum es dabei gerade nicht um ein bloßes Imitieren geht, sondern um den Aufbau prosodischer Muster auf der Grundlage eigener Sprech- und Leseerfahrungen. Das laute Lesen wird bei Drumbl/Zanin zu einer Schule des Hörens, die für muttersprachliche Lernende ebenso gewinnbringend sein dürfte wie für DaZ- oder DaF-Lernende. Hilfreich für die diagnostische Kompetenz im Bereich der Prosodie für Lehrpersonen dürfte das aus sechs Prinzipien bestehende Regelwerk sein, mit dem sie ihren Beitrag schließen.

Der programmatische Titel von *Gloria Littwins* Beitrag *Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens* deutet auf den schon erwähnten Entwicklungs- und Forschungsbedarf in diesem Bereich hin. Littwin verdeutlicht dies im ersten Teil ihrer Ausführungen anhand einer Problemanalyse, in der unter anderem die vagen und irreführenden Hinweise zum gestaltenden Vorlesen in Schulbüchern beleuchtet werden. Im zweiten Teil stellt sie Ergebnisse aus einem Unterrichtsprojekt zur Förderung prosodischer Vorlesekompetenzen vor, die zeigen, wie Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe in diesem Bereich effektiv gefördert werden können. Entscheidend für den Erfolg des Unterrichtsvorhabens war ein zweigleisiges Förderkonzept, das zum einen auf die zuhörende Schulung der Aufmerksamkeit für prosodische Gestaltungsmittel setzte, und zum anderen aus spielerisch-theatralen Übungsphasen bestand, in denen das Vorlesen an das freie Sprechen im Alltag angenähert wurde.

Sonja Birkle stellt unter dem Titel *Vorbereitetes Vorlesen* ein Konzept für die Arbeit am lauten Vorlesen mit Leseanfängern vor. Die von den Schülerinnen und Schülern durch die Eintragung von vereinbarten Zeichen und individuell gewählten Regieanweisungen vorbereiteten Texte werden als ‚Textpartitur‘ verstanden. Der Gedanke, den Kindern einen Zugang zur Prosodie ausgehend von der Textstruktur zu eröffnen, ist das spezifische Merkmal dieses Unterrichtskonzepts. Birkle illustriert ihn am Beispiel der direkten Rede, die besonders zur stimmlichen Variation einlädt und zugleich häufig an narrativen Schlüsselstellen auftritt. In einem solchen Ansatz ist die Auswahl passender, nämlich klar narrativ strukturierter Vorlesetexte eine wesentliche Bedingung für den Unterrichtserfolg. Die ihm folgende Arbeit am Vorlesen trägt, so die Erwartung, zum Erfassen von Textstrukturen und damit zum sprachlichen Lernen bei.

Der Thementeil des Hefts schließt mit Überlegungen von *Reinold Funke* zur Frage der Spezifik des lauten Lesens als Sprachtätigkeit. Den Ausgangspunkt bildet die Feststellung, dass die Aufforderung, einen Abschnitt laut vorzulesen, im Schulalltag als ausreichend eindeutig erscheinen mag, damit jedoch noch keine klare begriffliche Definition des lauten Lesens gegeben ist. Statt eine definitorische Abgrenzung vorzunehmen, schlägt Funke vor, lautes Lesen als Sammelbegriff für unterschiedliche soziale Praktiken aufzufassen, deren historischen Wandel im Schulunterricht er bis in die Gegenwart hinein skizziert. Die Auseinandersetzung mit dem Lesebegriff des Medientheoretikers Gunther Kress nimmt Funke zum Anlass, um einen Überblick über grundlegende Erkenntnisse und Positionen aus der psycholinguistischen Forschung zum lauten Lesen zu geben. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Funktionen dem empirisch nachgewiesenen „Verlautlichen“ beim leisen Lesen zukommen.

Auch in diesem Heft erscheinen in der Rubrik „LeseräumeErgebnisse“ mehrere Forschungsbeiträge, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben. Thematisch reicht der Bogen von einer

Studie zu Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen, über eine Untersuchung zur Beurteilung von Textqualitäten von Schülertexten bis hin zu einer Interventionsstudie zur schreibdidaktischen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.

Der Beitrag von *Marie Lessing-Sattari* beruht auf einer interpretativen Analyse von anspruchsvoll angelegten Interviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe. Er identifiziert drei Dimensionen, in denen sich die auf literarisches Lesen bezogenen Überzeugungen der befragten Lehrkräfte unterscheiden: Selbstnähe versus Selbstdistanz, potential- versus defizitorientierte Konstruktion der Lernenden, schwache versus starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Das Bemerkenswerte ist, dass die die erste Dimension betreffenden, im engeren Sinne literaturbezogenen Überzeugungen durch die Ausprägungen auf den beiden anderen, eher pädagogischen Dimensionen moderiert zu werden schienen: Wie die literaturbezogenen Überzeugungen im tatsächlichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern wirksam werden, könnte vom Bild der Lehrkraft hinsichtlich der Lernenden und hinsichtlich ihrer eigenen Wirksamkeitspotentiale abhängen.

Nadja Lindauer und *Tim Sommer* widmen sich in ihrer Studie einer recht grundlegenden forschungsmethodischen Frage: Welches Verfahren zur Einschätzung der Qualität von Schülertexten ist geeignet, eine reliable Datenbasis für schreibdidaktische Forschungsprojekte bereitzustellen? Der Artikel berichtet über die Erprobung eines holistischen Ratings, bei dem den RaterInnen eine genre- und themenspezifische fünfstufige Skala vorgegeben wurde, die zu jedem Skalenwert einen Benchmarktext enthält. Die mit diesem Verfahren gewonnenen Ratings wiesen eine sehr gute Interraterreliabilität auf. Die Verfasser beschreiben dennoch Schwierigkeiten, die bei den als RaterInnen fungierenden Lehrkräften weiterhin zu beobachten waren (insbesondere war eine Schwierigkeit festzustellen, sich von Kriterien zu lösen, die in der Schulpraxis geläufig sind). Der Beitrag enthält einen kurzen Überblick zur internationalen Forschung über holistische versus analytische Verfahren der Textbeurteilung.

Valentin Unger, *Juliane Rutsch*, *Eva Keller*, *Tobias Dörfler* und *Cornelia Glaser* berichten in ihrem Artikel von einer Intervention zur schreibdidaktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Grundlage ist ein Modell, das drei Komponenten schreibdidaktischen Wissens ansetzt: Wissen über kognitive und metakognitive Strategien, über Schreibinstruktionen und über kommunikative Aspekte des Schreibens. Die Auswertung zeigte, dass die TeilnehmerInnen an einem konsequent auf diese drei Komponenten fokussierenden Seminar eine deutlich ausgeprägte Zunahme ihres schreibdidaktischen Wissens erreichten, welche sich in einer Kontrollgruppe nicht fand. Effekte gab es auch hinsichtlich des berufsbezogenen Selbstkonzepts im Fach Deutsch. Bemerkenswert ist, dass die Zunahme des Wissens am deutlichsten im Bereich der kommunikativen Aspekte des Schreibens war – ein Bereich, von dem man erwarten sollte, dass er im herkömmlichen Deutschstudium bereits verankert ist.

Die Arbeit an dem Heft hat deutlich mehr Zeit in Anspruch genommen, als anfänglich absehbar war. Deshalb steht am Ende dieser einleitenden Worte der Dank an die Autorinnen und Autoren für ihre Geduld in den verschiedenen Phasen des Lektorats und der redaktionellen Betreuung. Das Ergebnis kann hoffentlich alle Beteiligten mit der langwierigen Entstehung versöhnen. Am Schluss möchte ich mich ganz herzlich bei Reinold Funke bedanken, ohne dessen unermüdliche Unterstützung dieses Heft nicht hätte erscheinen können.

Hans Lösener

für die Herausgeber/innen
Iris Kruse, Steffen Volz Karin Vach,
Maja Wiprächtiger-Geppert

Literatur

- Bräuer, Gerd / Trischler, Franziska (Hg.) (2015): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 145–239.
- Frauen, Christiane / Wietzke, Frauke (2008): Lautes oder leises Lesen? Wie gelingt die Förderung von Lesekompetenz am wirkungsvollsten? In: schulmanagement, H. 2, S. 26–29. Online unter: <<https://nzl.lern-netz.de/index.php/leises-lesen.html>> (Letzter Aufruf 03-02-2019)
- Gailberger, Steffen (2013): Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenz durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster Waxmann.
- Haueis, Eduard (2000): Schriftlich erzeugte Mündlichkeit: Thomas Bernhards Interpunktion. In: OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 61, S. 19–42.
- Haueis, Eduard (2015): Die Alphabetschrift als Werkzeug zur Konstruktion virtueller Sprechweisen. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, 32, H. 60, S. 14–25.
- Humboldt, Wilhelm von (1996a): Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau [1824]. In: ders.: Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta, S. 82–112.
- Humboldt, Wilhelm von (1996b): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues [1827–1829]. In: ders.: Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta, S. 144–367.
- Lösener, Hans (1999): Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen: Niemeyer.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2015): Was hören wir beim Lesen? Zu einer Aporie kognitionspsychologischer Lesemodelle. In: Herrmann, Britta (Hg.): Dichtung für die Ohren. Literatur als tonale Kunst. Berlin: Vorwerk, S. 49–66.
- Meschonnic, Henri (1982): Critique du rythme. Anthropologie historique du langage. Paris: Verdier.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- PISA 2000 = Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander / Ashby, Jane / Clifton, Charles (2012): Inner Speech. In: dies. (Eds.): Psychology of Reading. New York: Routledge, S. 187–213.
- Richter, Tobias / Schnotz, Wolfgang (2018): Textverstehen. In: Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn/ Buch, Susanne (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 826–837. Online unter: <https://www.researchgate.net/publication/323497612_Textverstehen> (Letzter Aufruf 03-02-2019).
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Friedrich.
- schulpsychologie.de = Hettwer, Elisabeth (o. J.): Lesen – Erlesen, Lesefertigkeit, Leseverständnis. Informationen und Hilfen für Eltern von Grundschulkindern. (Rheinisch-Bergischer Kreis). Online unter <https://www.schulpsychologie.de/wws/1313610.php?highlight_words=Lese-verst%E4ndnis&sid=37289627899161969155024812482280> (Letzter Aufruf 15-02-2019).
- Schulz, Adrian (2016): Kann man das noch Lesen nennen? Online unter: <<https://blogs.faz.net/blogseminar/ist-das-noch-ein-lesen/>> (Letzter Aufruf 03-02-2019).
- Trabant, Jürgen (1998): Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.