

REINOLD FUNKE

Lautes Lesen – Was ist das und wozu dient es?

Abstract

Der Beitrag beschreibt lautes Lesen als eine soziale Praxis, die nur in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext als solche identifizierbar ist. Eine langanhaltende Tradition des Deutschunterrichts hat versucht, eine Variante einer solchen Praxis, das klanggestaltende Lesen, in der Schule zu verankern. Stellt man die Veränderungen jugendlicher Lesegewohnheiten unter dem Einfluss des medialen Wandels in Rechnung, erscheint es kaum sinnvoll, an diese schulische Praxis lauten Lesens unbesehen anknüpfen zu wollen. In einer begrifflichen Analyse und unter Bezug auf aktuelle empirische Studien versucht der Beitrag aber zu zeigen, dass bleibende didaktischen Potentiale lauten Lesens unterschätzt werden, wenn man sich an der Vorstellung orientiert, dass lautes Lesen die Reproduktion eines im Text vordefinierten phonologischen Codes darstellt.

Eine Lehrkraft, die eine(n) Schüler(in) auffordert, einen Abschnitt laut zu lesen, geht davon aus, dass klar ist, was sie erwartet. Sie dürfte damit in der Regel richtig liegen. Aus dieser im Alltag gegebenen Eindeutigkeit folgt jedoch nicht, dass begrifflich klar abgegrenzt ist, was der Ausdruck ‚lautes Lesen‘ umfasst und was nicht. In seinem Roman *Hiob* beschreibt Joseph Roth, wie Mendel Singer, Lehrer der Schule einer jüdischen Dorfgemeinde im zaristischen Russland, betet:

Er holte aus dem Koffer sein altes Gebetbuch, heimisch war es in seiner Hand, er schlug mit einem Griff die Psalmen auf, und sang einen nach dem andern. (Roth 1930/1990, 84)

Mendel scheint der Gedanke, die Psalmen ohne Gebetbuch zu sprechen, fern zu liegen. Aber man hat nicht den Eindruck, dass er das Buch zwingend braucht. Er kennt sich ja so gut darin aus, dass er die Psalmen „mit einem Griff“ findet. Zudem erfährt man schon vorher, dass das „Memorieren der Bibel“ ein Hauptgegenstand seines Unterrichts sei (ebd., 4). Handelt es sich um lautes Lesen eines Texts, wenn jemand diesen unter Nutzung einer Vorlage spricht, es aber (womöglich auch für den Lesenden selbst) kaum bestimmbar ist, an welchen Stellen er ihn aus dem Kopf und an welchen Stellen er ihn der Vorlage folgend reproduziert? Die zitierte Stelle wirft noch eine zweite Frage auf: Handelt es sich um lautes Lesen, wenn jemand einen Text nach einer schriftlichen Vorlage nicht spricht, sondern ‚singt‘? Im gegebenen Fall mag man wenig Schwierigkeiten damit haben, diese Frage zu bejahen. Wie verhält es sich aber, wenn das Singen dem Text einen eigenen, von dem des Sprechens abweichenden Rhythmus aufzwingt, wie es beim Singen nach Gesangbuch im sonntäglichen Gottesdienst der Fall ist?

Diese Fragen lassen sich um weitere ergänzen. Wie wörtlich muss sich ein Rundfunksprecher an den auf seinem Bildschirm erscheinenden Text halten, damit man sagen kann,

dass er die Verkehrsnachrichten nicht nur durchgegeben, sondern vorgelesen hat? Wie lange darf der zeitliche Abstand zwischen einem Blick auf den Einkaufszettel und der Aussage „Wir wollten noch Mehl kaufen“ sein, damit man sagen kann, dass das Wort „Mehl“ nicht nur mit Hilfe des Einkaufszettels in Erinnerung gerufen, sondern von ihm laut abgelesen wurde? Wenn eine Lehrerin auf ein Wort im Heft eines Schülers zeigt und sagt „Du hast ‚Arzt‘ mit zwei ‚t‘ geschrieben. Es hat nur eines“ – hat sie dann das ‚t‘ laut gelesen? Kann man nicht nur Wörter, Sätze und Abschnitte, sondern auch Buchstaben laut lesen? Wenn ja, liest man den Buchstaben ‚t‘ laut, wenn man ihn benennt („das Te“)? Oder muss man dazu, wie beim lauten Lesen ansonsten praktiziert, einen Lautwert zum Geschriebenen realisieren („das [t]“)? Wie verhält es sich mit der Lautlesbarkeit von Interpunktionszeichen? Ein Komma kann man nicht ‚vorlesen‘. Man kann es aber beim lauten Lesen ‚überlesen‘. Was hat ein(e) Leser(in) getan, der (die) ein Komma zwar nicht laut gelesen, aber auch nicht überlesen hat?

Der Ausdruck ‚einen Text laut lesen‘ dürfte im Alltagssprachlichen Gebrauch meistens eindeutig auftreten. Daraus folgt jedoch nicht, dass er einen analytischen Nutzen hat, wenn man ihn in einem theoretischen Zusammenhang verwendet. Wie die angeführten Beispiele nahelegen, liegt das Problem bereits darin, dass schwer abgrenzbar ist, wann überhaupt Lesen vorliegt und wann nicht. Ein(e) Leser(in) erzeugt sprachliche Einheiten in Abhängigkeit von einer schriftlichen Vorlage. Es gibt aber kaum eine verbindlich festlegbare Norm dafür, wie vollständig diese sprachlichen Einheiten durch die Vorlage determiniert sein müssen, damit man von ‚Lesen‘ sprechen kann. Es wird sich auch kaum abgrenzen lassen, in welchem Umfang und in welcher Form alle in der Vorlage enthaltenen graphischen Zeichen in das Lesen Eingang finden müssen, damit man sagen kann, dass die Vorlage gelesen wurde.

Man könnte versuchen, aus dem Alltagssprachlichen Ausdruck ‚lautes Lesen‘ einen theorietauglichen Begriff zu machen, indem man ihn durch definitorische Festlegungen an seinen Rändern klarer abgrenzt. Damit ließe sich möglicherweise ein deskriptiv einigermaßen eindeutiger Terminus gewinnen. Es wäre jedoch nicht garantiert, dass dieser Terminus auch eine in der Realität einheitliche Erscheinung beschreibt. Für die deutschdidaktische Theorie ist es näherliegend, sich vom Deskriptivismus eines solchen Vorhabens zu lösen und einem anderen Ansatz zu folgen. Lautes Lesen ist demnach eine kulturelle Praxis, die in einer Gesellschaft oder einer Institution geübt wird. Es gibt also nicht das laute Lesen schlechthin, sondern verschiedene, in sich als solche identifizierbare soziale Praktiken, die man als ‚lautes Lesen‘ bezeichnet. Joseph Roth beschreibt die Lesepraxis seines Protagonisten wie folgt:

Die Kerze flackerte in dem leisen aber eifrigen Wind, den Mendels schaukelnder Oberkörper entfachte. Mit den Füßen schlug er den Takt zu den Versen der Psalmen. (Ebd., 85)

Der zum Sprechgesang rhythmisch wippende Oberkörper lässt uns als westliche Beobachter eine soziale Praxis des lauten Lesens wiedererkennen, die nicht unsere ist, die wir aber, zumindest grob, identifizieren können. Unsere Erfahrung ermöglicht es uns, Praktiken des lauten Lesens in unserer eigenen Kultur mit einem höheren Grad der Differenzierung zu unterscheiden. Nachrichtensprecher folgen (jedenfalls in konservativen Sendern) einer hochsprachlichen Artikulation, markieren Vorlesefehler durch „Ich korrigiere“ und entschuldigen sich für Räuspern. In einem akademischen Umfeld kann man seine Zugehörigkeit zur Gruppe kennzeichnen, indem man das Vorlesen von Zitaten mit „Zitat ... Zitatende“ einrahmt. Die nach § 243 Strafprozessordnung obligatorische Verlesung der Anklageschrift durch eine(n) Vertreter(in) der Staatsanwaltschaft ist Gegenstand sozialer Normierung, wie ein Beschluss des Bundesgerichtshofs vom 12.01.2011 zeigt, nach dem der Text nicht zwingend mit allen darin enthaltenen Einzelheiten vorgelesen werden muss.¹ In den aufgeführten Fällen gibt die kulturelle Praxis einer Gruppe der (dem) Einzelnen sowohl einschränkende Normen wie Spielräume eröffnende Handlungsmöglichkeiten vor, und der Bezug darauf ermöglicht es ihr (ihm), lautes Lesen zu realisieren.

In einer langanhaltenden Tradition hat man versucht, eine institutionsspezifische kulturelle Praxis lauten Lesens auch in der Schule zu verankern. Diese Tradition, die sich ihrerseits auf Deklamationsübungen im rhetorischen Unterricht der Lateinschulen des Barock zurück-

¹ GSt 1/10; hier wiedergegeben nach https://www.haufe.de/recht/kanzleimanagement/endloses-verlesen-detailfreudiger-anklageschrift-laut-bgh-entbeh_222_79602.html.

führen lassen dürfte, findet sich in ausgebildeter Form in Diesterwegs (1839 [erstmalig 1830]) Versuch, die ‚niedere Leselehre‘ an Volksschulen (also den Erstunterricht im Lesen) um eine ‚höhere Leselehre‘ für fortgeschrittene Klassenstufen zu ergänzen. Leseunterricht dient nach Diesterweg primär dem ‚logischen‘ Lesen, das heißt dem Leseverstehen. Er fordert jedoch, das ‚logische‘ Lesen um ein ‚euphonisches‘ Lesen zu ergänzen; ein Lesen, das er als „Kunst“ beschreibt (1899, 2 f.). Im 20. Jahrhundert hat Essen (1962 [erstmalig 1955]) lautes Lesen als Bestandteil einer Einübung in bewusste „Ausdrucksgestaltung“ verstanden; ein Lesen, in dem „Bewegung, Klang und Bedeutung die Einheit der Vergegenwärtigung bilden“ (ebd., 235). Noch vor vierzig Jahren führte Ritz-Fröhlich (1978) in einer Auflistung der Aufgabenbereiche des weiterführenden Leseunterrichts neben der „Leseferigkeit“ (Leseferigkeit), der „Inhalts- erfassung“ (Leseverstehen) und der „Steigerung des Leseinteresses“ (Lese motivation) mit einiger Selbstverständlichkeit die „Sensibilisierung der Klanggestaltung“ als weiteren Bereich auf (ebd., 12).

Es mag dahingestellt bleiben, in welchem Umfang es in dieser Tradition gelungen ist, lautes Lesen wirklich als eine von den am Unterricht Beteiligten geteilte Kultur zu verankern statt eine auf Trivialisierungen („schönes Lesen“) und Dogmatisierungen („Ein im Unterricht behandeltes Gedicht muss vorgelesen werden“) gegründete Unkultur daraus werden zu lassen. Sollte Letzteres der Fall sein, so mag die Unkultur heute in dem entgegengesetzten Trend bestehen, Gedichte im Unterricht gar nicht mehr laut zu lesen. Unstrittig dürfte trotzdem sein, dass es wenig aussichtsreich wäre, die Tradition des klanggestaltenden Lesens heute unbesehen fortschreiben zu wollen. Dagegen gibt es mindestens zwei Argumente, von denen eines gut und ein anderes weniger gut ist.

Das weniger gute Argument ist, dass Leseunterricht heute kompetenzorientiert sein müsse, das heißt der Ausbildung von instrumentell einsetzbarem Können diene, nicht der Etablierung einer kulturellen Praxis in einer Gruppe. Dieses Argument ist weniger gut, da nicht absehbar ist, wieso beides einander ausschließen muss. Lesen als gekonnte Informationsverarbeitung und Lesen als kulturelle Praxis als in Konkurrenz stehend zu betrachten, mag ein Problem sein, das in den Köpfen von Lehrkräften und Didaktikern aufkommen kann, da Menschen, wenn sie komplexe Aufgaben (wie Unterrichten) bewältigen müssen, dazu neigen, sich eher an profilierten Entweder-Oder-Schemata zu orientieren als an differenzierten Sowohl-Als-Auch-Schemata. Der Sache nach dürfte es aber nicht nur überflüssig sein, sondern sogar ein gravierendes Missverständnis von menschlichem Lernen offenbaren, wenn man von einer solchen Konkurrenz ausgeht.

Das bessere Argument ist, dass die kulturelle Praxis des Lesens in der Gegenwart einem Wandel unterliegt, im Zuge dessen das laute Lesen einen Funktions- und Bedeutungsverlust erfährt. Dieses Argument bezieht sich auf die Lesepraxis in hypertextuellen und multimedia- len Umgebungen. Solche Umgebungen schließen Texte und andere schriftliche Elemente ein, aber diese müssen nicht in dem Sinne vorlesbar sein, dass sie in eine fest vorgegebene Ab- folge von lautsprachlichen Äußerungen übersetzbar sind. Neben ihnen stehen Elemente wie Icons, die für die Bedeutungskonstitution zentral sind, aber allenfalls benannt oder beschrie- ben, nicht aber verlautlicht werden können. Es scheint denkbar, dass sich durch das stete Eingetauchtsein in solche Umgebungen die kulturelle Praxis des Lesens generell verändert, auch im Umgang mit nichtmedialen Texten, zumindest aber die Erwartungen an diese kultu- relle Praxis. Neuere gedruckt vorliegende Lehrbücher für Studierende etwa sind am Rand übersät mit Icons, die an Hyperlinks erinnern, auch wenn sie gar nicht als solche fungieren können. In schriftsprachlichen Texten tauchen Formen auf wie „#Offizier“ (Werbeplakat der Bundeswehr) oder „ProSiebenMAXX“ (Name eines Fernsehsenders), für welche das deutsche Schriftsystem keine klare Möglichkeit des lauten Lesens anbietet. Betrachtet man das seit Jahrzehnten unermüdlich anhaltende Experimentieren mit Formen wie „Schüler(innen)“, „Schü- lerInnen“, „Schüler_innen“, „Schüler*innen“ – Formen, die eindeutig für das stille Dekodieren, aber nicht eindeutig für das laute Lesen sind – so bekommt man den Eindruck, dass die Mög- lichkeit einer Lesepraxis, die verstehendes Lesen von lautem Lesen dissoziiert, Menschen heute in anhaltender Weise beschäftigt.

Ein Theoretiker des ‚medialen‘ Lesens ist Kress (2003). Nach einer von ihm geprägten Formel befindet sich Lesen derzeit im Übergang von einer Praxis des „tell the world“ zu einer Praxis des „show the world“ (ebd., 140). Das zeigt sich daran, dass Texte auftreten, für die gilt, dass sie „cannot be read aloud“ (ebd., 156). Es zeigt sich nach Kress aber auch in der alltäglichen Lesepraxis von Jugendlichen. In der eindrücklichen Beschreibung einer zufälligen Beobachtung illustriert er, wie Jugendliche auf geschriebene Texte, die auf einem Spielbildschirm auftauchten, nur deshalb mit der erforderlichen Geschwindigkeit zu reagieren vermochten, weil sie die Texte nicht lasen, sondern auf bestimmte Merkmale hin absuchten (ebd., 163, 174). Kress ist der Auffassung, dass eine Generation mit einem solchen Erfahrungshintergrund nichts damit anfangen könne, wenn man von ihr erwartet „to read in the old manner“ (ebd., 162).

Die Argumente von Kress kann man kaum einfach beiseiteschieben. Was man allerdings als fragwürdig bezeichnen kann, ist sein theoretisches Verständnis von lautem Lesen – oder, allgemeiner, von ‚Verlautlichung beim Lesen‘ (sei es beim lauten oder beim leisen Lesen). Kress nimmt, psycholinguistischen Arbeiten folgend, beim Lesen im geläufigen Sinne einen Prozess an, in dem – sei es hörbar, sei es nach außen hin unhörbar – geschriebenen Zeichen lautliche Realisierungen zugeordnet werden. Er beschreibt ihn als einen Vorgang „which moves writing back from its visual/graphic form into a spoken form, from letters to sounds“ (ebd., 151). Folgt man dieser Vorstellung, ist Lesen die Umkehrung von Schreiben. Die lautsprachliche Realisierung des Texts, die es entstehen lässt, wird als eine betrachtet, welche denselben phonetischen Code repliziert, der bereits beim Schreiben zugrunde lag. Das ist der kritische Punkt, an dem die Argumentation von Kress eine Lücke aufweist. Anhand des folgenden Textauszugs, der den Anfang der Erzählung „Der Zyklon“ (1913) von Hermann Hesse wiedergibt, lässt sich exemplifizieren, worin sie besteht.

Es war in der Mitte der neunziger Jahre, und ich tat damals Volontärdienst in einer kleinen Fabrik meiner Vaterstadt, die ich noch im selben Jahr für immer verließ. Ich war etwa achtzehn Jahre alt und wusste nichts davon, wie schön meine Jugend sei, obwohl ich sie täglich genoss und um mich her fühlte wie der Vogel die Luft. Ältere Leute, die sich der Jahrgänge im Einzelnen nimmer besinnen mögen, brauchte ich nur daran zu erinnern, dass in dem Jahre, von dem ich erzähle, unsere Gegend von einem Zyklon oder Wettersturm heimgesucht wurde, dessengleichen in unserm Lande weder vorher noch später gesehen worden ist. In jenem Jahre ist es gewesen. (Hesse 1973, 128)

Der Textabschnitt wird gerahmt (und somit als Einheit ausgewiesen) durch die Korrespondenz von „Es war in der Mitte der neunziger Jahre“ und „In jenem Jahre ist es gewesen“. Die in den Rahmenelementen enthaltenen Wendungen „Es war...“ und „... ist es gewesen“ sind strukturell gleich, es gibt aber nur ein Wort, das in beiden vorkommt, nämlich das Pronomen „es“. Ist dieses Wort bei beiden Vorkommen das gleiche? Die Antwort hängt davon ab, ob man das „es“ referentiell interpretiert oder nicht. Ein referentielles „es“ steht für eine Entität; es ist betonbar und durch eine ausgebaute Nominalgruppe ersetzbar (vgl. etwa Gallmann 2016, 834–836). Im Fall von „In jenem Jahre ist es gewesen“ ist eine referentielle Interpretation die plausibelste. Ein Grund dafür ist, dass die Positionierung von „es“ nach dem finiten Verb, also in der Kommentar- statt in der Topikkomponente des Satzes, sie nahelegt. Hinzu kommt, dass der vorausgehende Kontext es ermöglicht, einen Referenten zu erschließen, nämlich „[das] von dem ich erzähle“. Beides, Mittelfeldplatzierung wie Kontext, fehlt beim ersten „es“. Eine Option (die die zunächst naheliegendste ist) besteht darin, „Es war in der Mitte der neunziger Jahre“ in etwa zu lesen im Sinne von „Gerade war die Mitte der neunziger Jahre“. Man setzt damit eine Lesart an, in der das „es“ nicht referentiell ist. Sie ist allerdings nicht zwingend. Insbesondere kann man, wenn man nach dem Lesen des zweiten Vorkommens von „es“ (also von „In jenem Jahre ist es gewesen“) zum ersten zurückgeht (also zu „Es war in der Mitte der neunziger Jahre“), geneigt sein, auch das erste Vorkommen nachträglich uminterpretieren zu einem referentiellen „es“. Das führt zu einer Leseerfahrung, in der das referentielle „es“ im Text in ähnlicher Weise aufzieht wie der Zyklon in der Stadt. Die beiden möglichen Lesarten des ersten „es“ müssen sich lautlich nicht zwingend unterscheiden, aber sie sind geeignet, im Lesenden unterschiedliche lautliche Realisierungspotentiale oder -dispositionen zu aktivieren, da „es“ in der referentiellen Version betonbar ist, in der nicht-referentiellen Version nicht.

Im Kontrast zu der von Kress artikulierten Sichtweise liegt hier ein Fall vor, in dem ein- und dieselbe Einheit in einem Text zwei Mal gelesen wird (oder – bei zurückgreifendem Lesen – sogar mehrmals), ohne dass jeweils die identische Verlautlichung auftreten muss. Selbst dann, wenn man die Interpretation für beide Vorkommen festhält, also unverändert lässt, wird nicht einfach eine vorgegebene Lesart wiederholt. Es entsteht ja ein neues Vorkommen der Lesart, das aus rein begrifflichen Gründen nicht mit dem ersten Vorkommen gleichgesetzt werden kann. Dieses Vorkommen kann Eigenschaften haben, welche das erste Vorkommen nicht hatte (insbesondere die, zur referentiellen Lesart abgegrenzt zu sein). Die Lücke in der Kress'schen Argumentation liegt darin, dass er die ‚Verlautlichungen‘, die beim Lesen auftreten, mit phonologischen Repräsentationen gleichsetzt, die sprachlichen Einheiten selbst in regelhafter Weise zugeordnet sind. Das erörterte Textbeispiel legt dagegen eine Sichtweise nahe, nach der ‚Verlautlichungen‘ nicht sprachlichen Einheiten (*types*), sondern Vorkommen solcher Einheiten (*tokens*) zugeordnet werden.² Im Sinne dieser Sichtweise könnte man sagen, dass das ‚Verlautlichen‘ eines Texts beim Lesen dieses jedes Mal neu erzeugt und damit auch immer wieder neue Leseerfahrungen entstehen lassen kann. Darin liegt ein didaktisches Potential. Die Schlussfolgerung ist, dass Kress' Beschreibung medialen Lesens geeignet ist, mit dem lauten Lesen verbundene Probleme aufzuzeigen, aber kaum geeignet, auch die damit verbundenen Potentiale sichtbar zu machen. Eine für die Gegenwart taugliche Didaktik des lauten Lesens sollte beide Aspekte berücksichtigen.

Diese Überlegung geht davon aus, dass es Sinn macht, von einem ‚Verlautlichen‘ beim Lesen zu sprechen, unabhängig davon, ob die (der) Lesende tatsächlich hörbare Laute produziert oder ob diese Laute allenfalls ihr (ihm) selbst zugänglich sind. Sie stützt sich auf die begriffliche Analyse einer individuellen, aber dennoch zwischen Menschen teilbaren Leseerfahrung. Gibt es neben einem auf individuelle Erfahrung und ihre begriffliche Analyse gestützten Zugang zu dem angenommenen Prozess des ‚Verlautlichens‘ beim Lesen auch einen Zugang, der auf kontrolliert erhobenen empirischen Daten beruht?

Die psycholinguistische Forschung stellt kaum in Frage, dass es ein ‚Verlautlichen‘ auch beim leisen Lesen gibt. Viele der dafür angeführten empirischen Belege lassen sich mit Beobachtungen in Zusammenhang bringen, die man bereits in der alltäglichen Erfahrung machen kann. Wir können beispielsweise in einem Text, den wir leise lesen, Reime erkennen, auch wenn diese graphemisch nicht sichtbar gemacht werden (so den folgenden denkwürdigen Zeilen aus einem Song der High Life Music Group von 1982: „Ich fahr mit der Lambretta/hinaus zu meinem Vetter“).³ Wenn man Schülerinnen und Schülern zwei homophone, aber nicht bedeutungsgleiche Formen vorlegt und sie bittet zu erklären, worin ihr Unterschied liegt, antworten sie nicht selten: „Das hört sich anders an“ (Funke 2005). Sie sprechen also von ‚hören‘, obwohl sie gar nichts gehört haben, da ihnen nur schriftliche Vorgaben vorliegen. Beobachtungen solcher Art sind in kontrollierten empirischen Studien, die beispielsweise Effekte von phonologischem Priming oder phonologischer Interferenz systematisch untersuchen, wiederholt substantiiert worden (vgl. Rayner et al. 2012, Pollatsek 2015). In der Literatur diskutierte offene Fragen sind aber (a) was ‚Verlautlichen‘ beim leisen Lesen genau heißt, und (b) ob es eine Bedingung oder eher eine Begleiterscheinung verstehenden Lesens ist. Im Blick auf den ersten Punkt (Frage a) unterscheiden Rayner et al. (2012) zwischen ‚Subvokalisation‘ und ‚phonologischer Repräsentation‘.⁴ Das bedeutet, dass ‚Verlautlichen beim leisen Lesen‘ einerseits heißen kann, dass die Artikulationsorgane tatsächlich, wenn auch nur im Ansatz und ohne Geräusche hervorzubringen, aktiv werden (Subvokalisieren). Andererseits kann es heißen, dass eine Art von innerer Lautvorstellung aufgerufen wird, die phonologische Einheiten mental darstellt, aber abstrakt ist und deshalb, wenn man so will, nicht weniger ‚stumm‘ bleibt als eine visuelle Vorstellung (phonologische Repräsentation). Subvokalisieren

² Diese Formulierung schließt eine etwas andere Verwendung des ‚token‘-Begriffs ein als sie sich bei Peirce (1906) und Reichenbach (1947) findet. Im Sinne von Peirce und Reichenbach würde man sagen, dass die zitierte Hesse-Passage zwei Vorkommen (*tokens*) der Einheit (*type*) „es“ enthält. Im hier gegebenen Sprachgebrauch wird jeder Fall, in dem eine Einheit (*type*) im Leseprozess auftritt, als Vorkommen dieser Einheit bezeichnet. Wenn ein(e) Leser(in) die Einheit „es“ in der zitierten Passage also drei Mal liest und interpretiert, liegen drei Vorkommen vor. Das Vorkommen einer Einheit im Sinne dieses Sprachgebrauchs ist ein singuläres, räumlich lokalisiertes Ereignis.

³ Vgl. <http://high-life-music-group.de/>.

⁴ Als Oberbegriff für beides verwenden Rayner et al. den Terminus „inner speech“.

scheint beim leisen Lesen ziemlich regelmäßig vorzukommen, was aber nicht impliziert, dass leises Lesen ohne Subvokalisieren unmöglich ist. Die Ansetzung abstrakter phonologischer Repräsentationen vermag eine Reihe empirischer Befunde zu erklären, es ist aber im Grunde unklar, was man sich unter solchen Repräsentationen vorzustellen hat. Zum zweiten Punkt (Frage b) gibt es eine ausgedehnte empirische Forschung, die sich mit der Rolle des ‚Verlautlichens‘ für das Erkennen von Wörtern beim leisen Lesen befasst (vgl. Van Orden/Kloos 2005). Unterschieden wird zwischen prälexikalischem Rekodieren (die Aktivierung eines phonologischen Codes findet vor dem Worterkennen statt und ist eine Bedingung für es) und postlexikalischem Rekodieren (die Aktivierung eines phonologischen Codes findet nach dem Worterkennen statt und ist somit dessen Begleiterscheinung). Die empirischen Befunde zu diesem Punkt sind nicht eindeutig. Das kann aber, wie Van Orden/Kloos deutlich machen, daran liegen, dass die Frage von einer falschen Voraussetzung ausgeht, nämlich davon, dass die Prozesse beim Worterkennen distinkt sind und sich in einer Reihenfolge anordnen lassen müssen. Eine weiterführende, aber derzeit noch spekulative Überlegung zur Rolle des ‚Verlautlichens‘ beim Worterkennen besteht darin, dass Lesende bereits vor dem Fixieren eines Wortes ein wortprosodisches Muster für dessen Silbifizierung bereitstellen, indem sie sich auf parafoveal wahrgenommene Information stützen (Ashby 2016). Dass von den Lesenden selbst bereitgestellte prosodische Muster auch für Satzverstehen eine Rolle spielen, ist eine Annahme, welche in der ‚implicit prosody hypothesis‘ (Fodor 2002, vgl. Fodor 1998) zum Ausdruck kommt. Diese Annahme wird in Anspruch genommen, um zu erklären, warum es Lesenden je nach Konstruktionstyp leichter oder schwerer fallen kann, lokale Ambiguitäten beim Lesen aufzulösen (vgl. auch Bader 1996).

Die oben nach Übersichtsreferaten besprochenen Studien sind in der Regel experimenteller Art und beziehen sich auf erwachsene Probanden. Unter didaktischer Perspektive sind zusätzlich Studien von Interesse, die die Rolle des ‚Verlautlichens‘ beim Lesen unter differentieller Perspektive oder unter einem Entwicklungsgesichtspunkt betrachten. In auf observationale Daten gestützten Forschungsvorhaben haben Schwanenflugel (vgl. Schwanenflugel/Knapp 2016) und Rasinski (vgl. Rasinski et al. 2011) Hinweise darauf gefunden, dass prosodische Fähigkeiten Prädiktoren für die Entwicklung von Leseflüssigkeit sind. Ihre Bedeutung als Prädiktor für Leseverstehen scheint weniger eindeutig zu sein (etwa Fernandes et al. 2018, Groon et al. 2019, Veenendaal et al. 2014). Es dürfte angebracht sein, mit Umsicht vorzugehen, wenn man didaktische Konsequenzen aus diesen Ergebnissen ziehen will. So kann man lautes Vorlesen nicht unbeschadet als den Zugang der Wahl betrachten, wenn man die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern überprüfen möchte, jedenfalls soweit der Schwerpunkt auf der Überprüfung von Leseverstehen liegen soll. Ebenfalls Vorsicht angebracht ist gegenüber dem Vorhaben, durch Übungen zum prosodisch angemessenen lauten Lesen unmittelbar Leseverstehen fördern zu wollen. Effekte solcher Übungen auf Leseverstehen sind denkbar, aber sie könnten eher indirekt sein, also etwa durch Effekte auf Leseflüssigkeit vermittelt, als direkt. Prosodisches Vorlesen kann im Unterricht allerdings ein Mittel zum Interpretieren von Texten sein. Interpretieren ist nicht dasselbe wie Verstehen, sondern es setzt Verstehen voraus und dient dazu, es kommunikativ zu entfalten.⁵ In dieser Funktion stellt es aber eine in sich bedeutsame Zieldimension für den Deutschunterricht dar, nämlich eine kulturelle Praxis, die ihre Relevanz nicht davon borgen muss, dass sie Leseverstehen fördert.

Im Fazit dürfte es sich lohnen, den didaktischen Potentialen lauten Lesens im Deutschunterricht weiter nachzugehen. Anlässe und Arbeitsformen dafür müssen ohne Zweifel den veränderten Praktiken des Lesens im Alltag entsprechen. Die Erfahrungen, die es vermittelt, bleiben jedoch einzigartig und durch andere nicht ersetzbar.

⁵ Zum Interpretationsbegriff vgl. auch Heringer 2001 und Fix 2008.

Literatur

- Ashby, J. (2016): Why does prosody accompany fluency? Re-conceptualizing the role of phonology in reading. In: Khateb, Asaid / Bar-Kochva, Irit (Ed.): Reading fluency. Current insights from neurocognitive research and intervention studies. Cham: Springer, S. 65–89.
- Bader, Markus (1996): Sprachverstehen. Syntax und Prosodie beim Lesen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1839): Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen. 3. Aufl. Krefeld: Funcke'sche Buchhandlung.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1899): Die höhere Leselehre. Anleitung zum schönen Lesen. 9. Aufl. Langensalza: Greßler.
- Essen, Erika (1962): Methodik des Deutschunterrichts. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fernandes, Sandra / Querido, Luís / Verhaeghe, Arlette / Araujo, Luisa (2018): What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. In: Journal of Research in Reading. Online-Vorabpublikation.
- Fix, Ulla (2008): Zugänge zu Textwelten. Linguistisch-literaturwissenschaftliche Möglichkeiten, in die Geschlossenheit eines Erzähltextes einzudringen. In: Fix, Ulla: Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Timme, S. 379–416.
- Fodor, Janet (1998): Learning to parse? In: Journal of Psycholinguistic Research, 27, H. 2, S. 285–319.
- Fodor, Janet D. (2002): Psycholinguistics cannot escape prosody. In: Proceedings of the SPEECH PROSODY 2002 Conference, Aix-en-Provence, France, April 2002. Online unter: <https://www.researchgate.net/publication/2891257_Psycholinguistics_Cannot_Escape_Prosody> Zuletzt aufgerufen am 16. Januar 2019).
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Tübingen: Niemeyer.
- Gallmann, Peter (2016): Der Satz. In: Dudenredaktion (Hg.): Die Grammatik. 9. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, S. 775–1072.
- Groon, Margriet A. / Veenendaal, Nathalie J. / Verhoeven, Ludo (2019): The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. In: Journal of Research in Reading. Online-Vorabpublikation unter: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.12133>> (Zuletzt aufgerufen am 21. Januar 2019)
- Heringer, Hans Jürgen (2001): Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Hesse, Herrmann (1973): Die Erzählungen. Zweiter Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kress, Gunther (2003): Literacy in the New Media Age. London: Routledge.
- Peirce, Charles Sanders (1906): Prolegomena to an apology for pragmatism. In: The Monist, 16, S. 492–546.
- Pollatsek, Alexander (2015): The role of sound in silent reading. In: Pollatsek, Alexander / Treiman, Rebecca (Eds.): The Oxford handbook of reading. New York: Oxford University Press, S. 185–201.
- Rasinski, Timothy / Reutzel, D. Ray / Chard, David / Linan-Thompson, Sylvia (2011): Reading fluency. In: Kamil, Michael L. / Pearson, P. David / Birr Moje, Elizabeth / Afflerbach, Peter (Eds.): Handbook of reading research. Volume IV. New York: Routledge, S. 286–319.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander / Ashby, Jane / Clifton, Charles Jr. (2012): Psychology of reading. Second edition. New York: Psychology Press.
- Reichenbach, Hans (1947): Elements of symbolic logic. New York: The Free Press.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1978): Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Joseph (1990): Werke. Band 5. Herausgegeben von Fritz Hackert. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schwanenflugel, Paula / Knapp, Nancy F. (2016): The psychology of reading. Theory and applications. New York: Guilford.

- Van Orden, Guy C. / Kloos, Heidi (2005): The question of phonology and reading. In: Snowling, Margaret / Hulme, Charles (Eds.): The science of reading. Malden, MA: Blackwell, S. 61–78.
- Veenendaal, Nathalie J. / Grooten, Margriet A. / Verhoeven, Ludo (2014): The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. In: British Journal of Educational Psychology, 84, H. 4, S. 521–536.

Reinold Funke

Pädagogische Hochschule Heidelberg
funke@ph-heidelberg.de