

Der Aspekt der Geschwindigkeit in der Kulturgeschichte des Lesens

1. Die Aufzeichnungsfunktion und die Erfassungsfunktion von Schrift

Die (Buchstaben-)Schrift dient dem Aufzeichnen von Sprachlauten einerseits und dem Erfassen dieser Zeichen zur Sinnentnahme andererseits. Fokussiert man bezüglich des Erfassungsprozesses den Aspekt der Geschwindigkeit, so zeigt sich: Beim Lesen arbeiten wir nicht einfach nur die in den Schriftzeichen aufgezeichneten Laute heraus. Wir lassen uns vielmehr durch eine Reihe von Schemata unterstützen, die nicht unmittelbar mit Lautlichkeit verbunden sind. Erst diese Schemata machen Schrift rasch lesbar. Wie rasch, dies zeigt ein Blick auf die enormen zeitlichen Unterschiede beim Sprechen, Schreiben und Lesen:

(1) „Im Mündlichen sind Sprechen und Hören in der Geschwindigkeit synchron“ (*Augst, G. / Dehn, M. 1998, 20*). Es werden im Schnitt ca. 125 Wörter in einer Minute gesendet und empfangen (vgl. *ebd.*).

(2) Das Schreiben ist wesentlich langsamer als das Sprechen – rund zehnmal langsamer. Die Zahl der Wörter pro Minute wird beeinflusst von individuellen Faktoren, von Schreibinstrumenten wie Stift, Maschine usw. und hängt auch von besonderen kulturgeschichtlichen Organisationsformen ab. Im Mittelalter gab es die wohl eher gemächliche Zusammenarbeit von *dictator* und *scriptor*. Der Weg „vom diktierenden zum [dann schneller] selbst schreibenden Autor“ (vgl. den entsprechenden Titel bei *Ludwig, O. 1996*) ist eine entscheidende „Transformation der Schreibpraxis im Übergang zur Neuzeit“ (*ebd.*, 6; zum Folgenden vgl. auch 17 f.). Sie erfolgt im Wesentlichen in der Zeit vom 13. zum 15. Jahrhundert. Im Vordergrund stand für den mittelalterlichen *scriptor* noch das auditive Wahrnehmen. Er hat seine Hörergebnisse meist erst einmal stichwortartig auf kleinen, mit Wachs beschichteten Täfelchen festgehalten, dann zu einem Gesamttext gestaltet und schließlich auf das teure Pergament aufgeschrieben (vgl. *ebd.* und *Schiffler, H. / Winkeler, R. 1998, 12*). Im mittelalterlichen Bezugsrahmen haben wir somit ein vor allem durch Mund und Ohr bestimmtes „Aufzeichnen“. Um die Lesegeschwindigkeit erhöhen zu können, mussten Mund und Ohr erst zugunsten des Auges zurücktreten, musste das Schriftsystem Mittel für die be-

schleunigte visuelle Wahrnehmung entwickeln. Anders gesagt: das Schriftsystem baute neben seiner *Aufzeichnungsfunktion* die *Erfassungsfunktion* für rasches stilles Lesen aus, das aus vielerlei Gründen immer wichtiger wurde (zu diesen Termini vgl. *Augst, G. / Dehn, M. 1998, u. a. 37*, sowie *Nerius, D. 2000, 28 f., 87, 131, 146 ff., 183, 187 f., 233 und 266*).

(3) Heute findet der Leser Texte in einer Form vor, die es ihm beim stummen Lesen erlaubt, rund 500 bis 1000 Wörter pro Minute aufzunehmen. Nochmals zum Vergleich: beim Hören haben wir es im Schnitt mit ca. 125 Wörtern in der Minute zu tun (vgl. *Augst, G. / Dehn, M. 1998, 20*). Der Leser kann also etwa acht Mal schneller sein als der Hörer.

In diesem Entwicklungsprozess verließ unsere Schrift den Status einer reinen Lautschrift. Sie stellt jetzt ein „Mittelding“ zwischen Lautschrift und Begriffsschrift dar (vgl. *ebd., 37*). Die Tendenz zielt auf zunehmende Schematisierungen zugunsten der raschen visuellen Rezeption. Schematisierung für den visuellen Bereich mit der Wahrnehmung im Raum untersucht auch die Biologie: sie stößt dabei auf von vorneherein festliegende Gegebenheiten. In der Kulturgeschichte unseres Schreibens mit dem Alphabet wurden Schematisierungen dagegen erst nach und nach elaboriert und tradiert. Trotz dieses Unterschiedes erinnert uns die Biologie daran, welche Rolle eindeutigen optischen Mustern zukommt. Sie erleichtern sowohl einfache Wahrnehmungsprozesse als auch abstraktere Orientierungen.

Dazu drängen sich viele Beispiele auf: Das gejagte oder jagende Tier verfügt über Schemata, von denen aus es den Feind oder das Opfer auch dann erkennt, wenn nur ein Bruchteil davon zu sehen ist. Oder bei Vogeleltern sorgen minimale Auslöser aus Mustern und Farben für das Erkennen der eigenen Jungen beim Füttern. Irrtümer sind möglich, übrigens auch solche, die Fehlleistungen beim Lesen nicht ganz unähnlich sind. Um auch hierfür ein Beispiel zu geben: Eine Wespe (Dolchwespe) reagiert auf die pflanzliche Mimikry einer Orchideenblüte (der Spiegelragwurz): „Die Unterlippe der Blüte stimmt ungefähr in Größe, Form und Behaarung mit dem Wespenweibchen überein, so daß die paarungswilligen Männchen offensichtlich schwer zwischen der Orchideenblüte und dem anderen Geschlecht unterscheiden können. Auf ihrer Suche nach einer geeigneten Fortpflanzungspartnerin fliegen sie von Blüte zu Blüte und bestäuben sie dabei.“ (*Barrett, S.C.H. 1993, 63*). Auch beim Lesen können uns vergleichbare ganzheitliche Wahrnehmungen Streiche spielen. Bekannt ist das Beispiel, das der Aufklä-

rer Georg Christoph Lichtenberg bringt: Ein Liebhaber der Ilias, der das Wort *angenommen* hörte oder las, verstand immer gleich *Agamemnon*.

Mit dem Begriffspaar *Aufzeichnungsfunktion* und *Erfassungsfunktion* betonen wir erstens: man kann mit Schriftzeichen etwas für sich festhalten, wobei sich das Geschriebene „ohne große Mühe als Lautung“ (*Augst, G./Dehn, M. 1998, 37*) wiedergeben lässt. In unserer Schrift wird aber darüber hinaus, zweitens, „die aus der Lautung aufgebaute lineare Buchstabenfolge [...] als Schreibschema ganzheitlich erfasst. Sie erfüllt damit die *Erfassungsfunktion*“ (*ebd.*), steht also im Dienst des raschen Lesens. Die optischen Signale korrespondieren mit der Schemaspeicherung beim Individuum. Der Leser erkennt – hier ließe sich wieder an Vergleiche aus der Biologie denken – gespeicherte Schreibschemata „schneller [...] als jede andere Form [...], Grundwörter schneller als flektierte Wörter, schneller als mögliche Pseudowörter, schneller als willkürliche Lautverbindungen“ (*ebd., 41*).

Das Verhältnis von Laut und Schrift lässt sich, u. a. nach *Augst, G. / Dehn, M. 1998* und *Thomé, G. 2000*, noch weiter erhellen. Auszugehen ist von den bedeutungstragenden Lauten einer jeweiligen Muttersprache, also von den Phonemen. Im Deutschen gibt es 41 Phoneme. Sie werden durch Buchstaben, die Grapheme, wiedergegeben – im Deutschen durch die 26 Buchstaben unseres Alphabets (wenn man die Umlaute *ä, ö, ü* sowie das nur als Kleinbuchstabe vorkommende *ß* unbeachtet lässt). Eine wichtige Unterscheidung der Grapheme durch das Begriffspaar *Basisgrapheme* und *Orthographeme* besagt nun: *Basisgrapheme* geben Laute, Phoneme, wieder. *Orthographeme* haben mit der Lautung nichts zu tun, sondern dienen dem raschen ganzheitlichen Erfassen von Texten. Solche Orthographeme sind u. a. ganz offensichtlich (*vgl. ebd., 13*)

- Verdopplungen wie <nn>, <rr>, <aa>, <oo>
- Erweiterungen mit dem so genannten „Dehnungs-h“ wie <ah>, <eh>, >ih>, <ieh>
- , <d> und <g> in solchen Fällen, wo die stimmlosen Aussprachen = „Auslautverhärtungen“ /p/ (wie im Wort *Kalb*), /d/ (wie im Wort *Wald*) und /k/ (wie im Wort *Berg*) vorliegen.

Orthographeme und weitere rasch erfassbare Schreibschemata hat die neuere Rechtschreibforschung ausführlich herausgearbeitet. Insbesondere *Augst, G. / Dehn, M. 1998* veranschaulichen dies, und zwar mit Hilfe eines Satzbeispiels, mit dem stufenweise die sechs Hauptregelbereiche unserer Recht-

Schreibung und ihre Funktion für die Lesegeschwindigkeit deutlich werden. Das Wesentliche dieses Versuchs wird im nächsten Kapitel zusammengefasst und insbesondere unter dem Aspekt des Schriftspracherwerbs und der Lesegeschwindigkeit erläutert.

2. Visualisierungsmittel zur Unterstützung der Lesegeschwindigkeit

Was geschieht bei der Schreibung eines Satzes, der sich wie folgt anhört (bzw. in Lautschrift wie folgt festhaltbar ist)?

ˌfɾaebvi:du:ˌspriçtvi:du:ˌfɾaepst

Schreibanfänger identifizieren die Phoneme eines solchen Satzes und stellen auf dieser Grundlage solche oder ähnliche Phonem-Graphem-Zuordnungen her:

alphabetische Schrift:

schreibewiedusprichstwieduschreibst

Die Kinder unserer Anfangsklassen sind hiermit, historisch gesehen, in besser Gesellschaft. Die ersten Schreiber des Deutschen vor rund 1000 Jahren verfahren mit dem lateinischen Alphabet genauso. Sie schrieben beispielsweise *walt* und hätten auch *schreibst* geschrieben – so wie es unsere kleinen Schriftgelehrten in der Schule gerne tun. Das Problem bei solchen Schreibprodukten liegt auf der Hand. Beim Erfassen hat man es mit verschiedenen Schreibweisen des gleichen Wortes zu tun. Wichtiger als die genaue Aufzeichnung des gehörten Lautes – einmal /b/, einmal /p/ – wird deswegen im Laufe der Schreibgeschichte die eindeutige Erfassbarkeit des Wortstammes. Er wird stimmhaft mit /b/ geschrieben – auch dort, wo fürs Sprechen und Hören die so genannte Auslautverhärtung vorliegt, die zu einem stimmlosen Endlaut /p/ führt. Das ist die Schemakonstanz oder Stammschreibung, die sich vom Mittelalter an allmählich durchsetzt:

Stammschreibung:

schreibewiedusprichstwieduschreibst

Die Texte von Schreibanfängern, aber auch historische Schriftdokumente verzichten u.U. auf die uns automatisch geläufigen Wortzwischenräume. Besonders auffallend ist das auf antiken römischen Monumenten. Auch noch

im Zeitraum von 700-1200 verwendeten manche Klöster für ihre religiöse Praxis vielfach lateinische Texte, die zum Zusammenschreiben von Wortfolgen tendierten. Die Kleriker kamen damit gut zurecht, denn es waren bekannte Texte. Sie wurden laut und damit langsam gelesen und der Vortrag wurde ständig wiederholt. Vor allem irische Mönche jedoch, die sich in ihrer Randlage in einer besonderen sprachlichen Situation befanden, bemühten sich um eine zusätzliche Lesehilfe durch einheitliche Segmentierungen. Neueren Forschungen zufolge beeinflussten und unterstützten sie in Europa die Schreibweisen, bei denen nach einzelnen Wörtern getrennt war. Zum Laut- und Stamprinzip des Schreibens kommt also das semantisch und grammatisch bestimmte Auseinanderschreibprinzip hinzu – eine Lesehilfe. (Zu historischen Einzelheiten vgl. eine demnächst erscheinende Geschichte des Schreibens von Otto Ludwig, Hannover; zur Systematik der Getrennt- und Zusammenschreibung vgl. *Augst, G. / Dehn, M. 1998, 138-157*):

Wortzwischenräume:

schreibe_wie_du_sprichst_wie_du_schreibst

Die ganzheitliche Erfassung der Satzstruktur wird durch ein Weiteres gefördert, durch die Markierung mittels Großbuchstaben:

Großschreibung

Schreibe wie du sprichst wie du schreibst

In unserem Satzbeispiel betrifft diese Markierung den Satzanfang. Sie könnte aber auch die Substantive und Substantivierungen betreffen, die Eigennamen und das Anredepronomen *Sie* (vgl. *ebd.*, 158). Wir haben es hier mit einer relativ späten Errungenschaft zu tun. Mit den alten lateinischen Buchstaben allein konnte sie sich nicht entwickeln. Man brauchte erst ein duales Alphabet mit Groß- und Kleinbuchstaben, wie es durch den Einfluss der karolingischen Minuskel erreicht wurde. Das brachte die hervorhebende Verwendung der Großbuchstaben für Satzanfänge, heilige Namen und hohe Amtsbezeichnungen. Erst im letzten Drittel des 17. Jahrhunderts kommt man zur Großschreibung für Substantive generell (vgl. *König, W. 1998, 109*). Sie erleichtert die Sinnentnahme unter semantischen Gesichtspunkten. Was gemeint ist, ob *der Gefangene floh* oder *der gefangene Floh*, dies ergibt sich zwar auch aus dem Kontext hinreichend sicher. Die Metasignale der Großbuchstaben beschleunigen aber das Erkennen. Ähnlich wird beim großgeschriebenen Anredepronomen *Sie* grafisch sofort der Unterschied zum *sie* der 3. Person Plural deutlich (vgl. *ebd.*, 172). In unserer unmittelbaren Ge-

genwart gibt es sogar eine neuartige Visualisierung durch Großbuchstaben. Sie werden in Wörtern vom Typ *HypoVereinsbank* im Wortinnern verwendet. Solche Gebilde nähern sich den Wörtern in Begriffsschriften und befinden sich u. U. im Übergang zu (Firmen-)Logos.

Die Substantivgroßschreibung wurde als deutsche, für die Lernenden und Schreibenden höchst fehleranfällige Spezialität immer wieder Gegenstand von Reformbemühungen, die die Großschreibung auf die Satzanfänge und die Eigennamen beschränken wollten. Es war aber dann nicht zuletzt die Sicht auf den Leser, die den Ausschlag für die Beibehaltung gab: zweifellos bietet die Substantivgroßschreibung Dekodierungshilfen. (Die gegenwärtige Rechtschreibreform hat die Großschreibungen sogar noch vermehrt, wobei das Motiv allerdings der Wunsch war, dem Schreiber einfachere Entscheidungshilfen für die Erkennung der Wortart Substantiv zu geben.)

Das Tempo des Erfassens beim Lesen wird schließlich durch die Zeichensetzung gefördert – unter vielen Aspekten. So etwa bezüglich der Kennzeichnung des Satzaufbaus durch Kommas:

Zeichensetzung:

Schreibe₂, wie du sprichst₂, wie du schreibst₂.

Schreibgeschichtlich ist das Komma „aus dem Pausenstrich erwachsen, es war also zunächst ein Zeichen zum Atemholen. Mit dem Stummwerden des Lesens entfiel diese Funktion. Da aber [...] die Sätze im Schriftlichen sehr komplex sind, erhielt das Komma mehr und mehr die Funktion eines grammatischen Gliederungssignals. Alle Kommata lassen sich heute grammatisch bestimmen [bei jeweils sehr unterschiedlichem Bezug zu den Lesepausen]“ (König, W. 1998, 186). Andere Satzzeichen wie Punkt, Frage- und Ausrufezeichen, auch Textzeichen wie Doppelpunkt und Anführungszeichen lassen sich ebenfalls unter dem Aspekt der Lesegeschwindigkeit interpretieren. Das Gleiche gilt für Lesesignale mit Spiegelstrichen etc., wie sie heute durch den Computer sehr erleichtert werden.

Schließlich ist noch zu betrachten die

Wort-tren-nung:

Schrei-be, wie du sprichst, wie du schreibst.

Die Worttrennung am Zeilenende hält die durch die äußeren Umstände des Blattrandes erfolgende „Leseverzögerung möglichst gering“ (König, W. 1998, 195). Eine Leserleichterung ist es, dass Wörter nicht einfach mecha-

nisch auseinander gespalten werden, sondern gemäß der Silben oder manchmal auch gemäß der Zusammensetzungsugen zwischen Wortbausteinen, die immer auch Silbenugen sind, aufgegliedert werden. (Genau genommen erfolgt die Silbentrennung nach „Schreibsilben“. Zur Unterscheidung in „Sprechsilben“ wie *deutsche, Ra.dler, im.pfen*, in „Schreibsilben“ wie *deut-sche, Rad-ler, imp-fen* und in „Sprachsilben“ oder „Morpheme“ wie *deutsch/e, Rad/ler, impf/en* vgl. *ebd.*, 44 und 196.) Die Worttrennung trägt somit dazu bei, Schemata aufzubauen und sie beim Lesen schnell abzurufen.

Die Rechtschreibreform hat das übliche silbische Trennschema endlich auch auf Wörter mit <st> ausgeweitet. Vorher gab es dafür ein Verbot, das sich aus der früheren Gewohnheit ableitete, <st> in ein einziges Schriftzeichen zu fassen. Eine andere Veränderung betrifft das <ck>. Bisher musste es bei der Trennung zu <k-k> verändert werden. Jetzt kommt das <ck> geschlossen auf die neue Zeile (wie schon bei den Buchstabengruppen <ch>, <sch>). Das ist nachvollziehbar und ein Vorteil für den Schreiber. Unter dem Aspekt der Lesebeschleunigung geht aber eine gewisse Flüssigkeit verloren. Die Länge oder Kürze der ersten Silbe ist jetzt nicht mehr wie sonst schon am Zeilenende vorhersagbar. Auf *Bä-* könnte *ren* folgen, dann läge der (Vor-)Leser mit einer langen Aussprache richtig. Würde aber *cker* folgen, bräuchte er die kurze Aussprache. Es geht hier durch die Reform also ein wenig an Vorhersagbarkeit verloren, freilich für einen Bereich von schon rein quantitativ untergeordneter Bedeutung. Er ist zudem didaktisch leicht auszugleichen, nämlich durch die Aufforderung, den Blick entsprechend vorwärts wandern zu lassen. Gleichwohl zeigt dieser Fall der neuen ck-Trennung, dass die Geschichte unserer Rechtschreibung gerade unter dem Aspekt der Lesegeschwindigkeit durchaus sinnvolle Erfindungen hervorgebracht hat, an die es sich lohnt zu erinnern.

Die Demonstration der Regelbereiche unserer Schreibung am immer gleichen Beispielsatz von Augst und Dehn

„Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst.“

erhellt auch die Rückwirkung von Schemata auf unser Bewusstsein. Dies bringt der Satz auch inhaltlich durch seinen merkwürdigen logischen Zirkel zum Ausdruck. Bei der bewussten lautlichen Artikulation eines Wortes orientieren wir uns immer schon am Geschriebenen und „lesen“ es gleichsam im Geiste, verbinden also Schreibschema und Lautschema. Manchmal sogar fälschlicherweise. So trifft man immer wieder auf Deutsch lehrende Perso-

nen, die etwa das /b/ in *schreibst* hören wollen. Oder meinen, *das* und *dass* in der Aussprache unterscheiden zu müssen, obwohl es gar keinen Unterschied gibt.

Augst, G. / Dehn, M. 1998, 32 f. beschreiben diesen bemerkenswerten Vorgang noch eigens am Wort der Lautung

[fa:ra:t],

das ein Schreibanfänger u. U. als

*farat

und damit lautgetreu schreiben mag. Erfahrene Schreiber lassen sich dagegen nicht einfach vom Lautlichen, sondern von einem abstrakten Lautschema mit den Phonemen

/fa:rra:d/

leiten. In unsere Aussprache des gespeicherten Lautschemas gehen – verursacht durch Schreibung und zugunsten der richtigen Schreibung – viele Lernprozesse ein (vgl. *ebd.*):

- Es gibt nur einen assimilierten r-Laut in der Mitte des Wortes, aber wir kennen die Zusammensetzungsfuge und halten deswegen /r/+r/ fest.
- Wir abstrahieren von der tatsächlich vorliegenden Auslautverhärtung zu [t], weil wir die deklinierten Formen mit /d/ kennen und sie verallgemeinern.
- Wenn es sich um die Pluralform handelt, artikulieren wir die veränderte Lautung so, dass unser Wissen um die Schreibung „Rad“ auf den Umlaut durchschlägt, also nicht <e>, sondern <ä> gesprochen wird.
- Und die -er-Schreibung am Wortende hört man zwar nicht (es liegt nur ein „Schwa-Laut“ oder „Murmellaut“ vor), wir artikulieren aber u. U. trotzdem so, als würde man sie hören.

3. Beschleunigt die derzeitige Rechtschreibreform das Lesen oder legt sie ihm Steine in den Weg?

Bezüglich der Stammschreibung ist den Reformern Konsequenz im Rahmen des Möglichen zu konzedieren. Die Schreibungen *behände* (weil von *Hand*) oder von *Stängel* (weil von *Stange*) usw. liegen nahe. Auch scheint es ver-

treterbar, vom Normalbürger keine etymologischen Einzelkenntnisse zu verlangen und Neuschreibungen wie *nummerieren*, *platzieren*, vielleicht auch *verbläuen* einzuführen. Die Schemata der Bezugswörter *Nummer*, *Platz* und *blau* wirken sich hier (freilich entgegen der sprachgeschichtlichen Entwicklung) aus. Auch die Ersetzung des β -Zeichens durch Doppel-ss an den Stellen, wo bisher aus dem Doppel-ss ein $\langle\beta\rangle$ gemacht werden musste (also am Wortende und vor dem $\langle t \rangle$ der konjugierten Formen), ist ein Eingriff in den Wortstamm, der weithin akzeptiert wurde.

Für viele andere Maßnahmen im Stammschreibungsbereich kann man aber kein Lob aussprechen. Verwirrende Aspekte ergeben sich etwa durch das Beispiel *aufwändig*. Es wird in den Gazetten und auf den dort wiedergegebenen Fotos von beschriebenen Schultafeln gerne als Beispiel einer verbindlichen Reformschreibung dargestellt – mit der Überschrift „bisher $\langle e \rangle$, jetzt $\langle ä \rangle$ “. Tatsächlich gibt es aber beide Formen. Der Sprachteilhaber kann ableiten, wie er will: von *aufwenden* und dann mit $\langle e \rangle$ schreiben oder von *Aufwand* und dann mit $\langle ä \rangle$ schreiben. Derartige Varianten sollen erleichternd sein. Sie sind aber keine wirklichen Hilfen für den Schreiber, der ja eigens noch lernen muss, wo Varianten gehen und wo nicht. Und für den Leser werden die so wichtigen Prozesse der Wiedererkennung eingeschränkt.

Bezüglich der Getrennt- und Zusammenschreibung haben wir eine noch stärkere Variantenschwemme, und sie hat im Wechsel von der 22. Dudenauflage zur jetzt ganz neuen 23. Auflage sogar noch enorm zugenommen. Es gibt eine Menge von neuen Fällen, z. B. nach dem Muster *tief greifend*. Das war eine klare Reformschreibung mit Angabe im Duden 22. Auflage. In der jetzigen Auflage geht auch die Zusammenschreibung wieder. Obwohl es für diesen Regelbereich zahlreiche solche Kritikpunkte gibt, mag man hier doch für Milde für die Reformer und für eine produktive Weiterentwicklung im Rat für die deutsche Rechtschreibung plädieren. Für dieses Gebiet gab es nämlich bis 1996 keinerlei verbindliche Regelung und meist eher vage Dudenvorschläge.

Bei der Großschreibung war die Einschränkung auf Eigennamen und Satzanfänge gegenüber der Öffentlichkeit nicht durchzusetzen. Fast paradoxerweise wurde sie, wie schon oben angemerkt, durch die Reform dann sogar noch verstärkt. Man will die Anwendbarkeit der Artikelprobe verallgemeinern, so bei Wendungen in der Art von *im Übrigen*. Das mag eine Erleichterung für den Schreiber sein. Ob auch für den Leser, das wäre empirisch zu überprüfen. Zumindest muss er sich daran gewöhnen, das wichtige Großschrei-

bungssignal jetzt auch bei anderen Wörtern als bei echten Substantiven vorzufinden. Bei einer Reihe von Wörtern und Wendungen gibt es hier wiederum neue Varianten. Das Paradebeispiel ist *es tut mir Leid*. Die alte Schreibung war *es tut mir leid*. Die reformierte Schreibung war zunächst *es tut mir Leid* (wobei man aber *ich bin es leid* kleinschreiben musste). Inzwischen gibt es aufgrund der kritischen Diskussion und des Dudens 23. Auflage auch noch *es tut mir leid* (also wie vor der Reform). Auch kann man *leidtun* klein- und zusammenschreiben oder auch auseinander und groß: *Leid tun*. Diese und viele andere Kompromisse, die im Verlauf der heftigen Auseinandersetzungen der letzten Jahre entstanden sind, darf man wirklich als „faul“ bezeichnen. Gerade aus der in diesem Beitrag betonten Sichtweise heraus ist eine derartige Variantenschwemme nicht hinnehmbar.

Man kann nur hoffen, dass der „Rat für die deutsche Rechtschreibung“ (dessen konstituierende Sitzung am 17. Dezember 2004 war und der schon im Spätsommer 2005 Schwächen der Reform in den Griff bekommen muss) vereindeutigend und Schemata unterstützend arbeitet. Sonst erleidet die Erfassungsfunktion des Rechtschreibens Einbußen. Eine Verschlechterung der Erfassungsfunktion wäre aber paradox, denn in unserer Mediengesellschaft bleibt das Lesen, gerade auch das schnelle und sichere Lesen, unverändert wichtig, u. U. steigt seine Bedeutung sogar noch an.

4. Literatur

- AUGST, Gerhard / DEHN, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. – Ernst Klett Verlag. Stuttgart.
- BARRETT, Spencer C.H. (1993): Mimikry bei Pflanzen. - In: Signale und Kommunikation. Mechanismen des Informationsaustausches in lebenden Systemen. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg, Berlin, Oxford, 62-69.
- KÖNIG, W. (¹²1998): dtv-Atlas Deutsche Sprache. – Deutscher Taschenbuch Verlag. München.
- LUDWIG, Otto (1996): Vom diktierenden zum schreibenden Autor. - In: Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R. (Hg.), Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Ernst Klett Verlag. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig, 16-28.
- NERIUS, Dieter (³2000): Deutsche Orthographie. – Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

- SCHIFFLER, Horst / WINKELER, Rolf (1998): Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. – Belser Verlag. Stuttgart, Zürich.
- THOMÉ, Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. - In: Valtin, Renate (Hg.), Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main, 12-16.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der
Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 2004

Band/Volume: [2004](#)

Autor(en)/Author(s): Schober Otto

Artikel/Article: [Der Aspekt der Geschwindigkeit in der Kulturgeschichte des Lesens
223-233](#)