

EDUARD HAUEIS

Sprachausbau durch literarisches Lernen?

Abstract

Im Unterschied zur Berufung auf das Erlernen einer „Bildungssprache“ eröffnet das Konzept des Sprachausbaus genetische Sichtweisen nicht nur auf einen literaten Sprachgebrauch zur Aneignung und Verarbeitung von Wissen, sondern auch auf die Schriftlichkeit von Literatur und die damit verbundenen Probleme der Gestaltung literarischer Texte. Soweit diese ausschließlich schriftsprachlich konstituiert sind, vermag ihre Lektüre implizit zum Erwerb eines literaten Sprachgebrauchs beizutragen. Voraussetzung dafür ist das Verfügen über Lesefähigkeiten, die nicht an komplexen sprachlichen Strukturen scheitern. Während die Didaktik sich vor allem auf „Lesestrategien“ stützt, die auf das Behalten und Verarbeiten des Gelesenen gerichtet sind, vernachlässigt sie die Weiterentwicklung von Anregungen zur Optimierung von Prozessen des verständigen Erlesens von Texten. Ein Vorschlag hierzu wird hier erneut zur Diskussion gestellt.

0 | Einleitung

In einer sorgfältig gehandhabten Praxis des Unterrichtens hat sich immer die Frage gestellt, wie die als Literatur präsentierten Texte beschaffen sind, und die Antworten darauf sollten auch Aussagen darüber einschließen, an welche sprachlichen Voraussetzungen die jeweiligen Begegnungen geknüpft sind. Bei der bestehenden Trennung von „Literatur“ und „Sprache“ in verschiedene Arbeitsfelder des Deutschunterrichts bedeutet dies, den Anteil des sprachlichen Lernens am Literaturunterricht nicht zu ignorieren und die erforderlichen Lernprozesse integrativ unmittelbar in den Umgang mit literarischen Texten anzusiedeln. Das entspricht in etwa den Ansprüchen an dem vor einiger Zeit in Lehrplänen geforderten „verbundenen Deutschunterricht“, dem hier nicht nachträglich das Wort geredet werden soll; denn diese curriculare Forderung rückte lediglich die getrennt konzipierten Arbeitsbereiche des Faches in der Unterrichtsorganisation einander etwas näher, ohne die sprachliche Fundierung des literarischen Lernens im Blick zu haben.

Die Selbstverständlichkeit eines Nebeneinanders von sprachlichem und literarischem Lernen gerät indessen ins Wanken, sobald man sich mit den Prozessen befasst, die zur Herausbildung des Neuen aus den Potenzialen bereits vorhandener Ressourcen führen. Mit der Wahl dieser Perspektive zeigt sich nämlich, dass Sprachausbau und literarisches Lernen eine engere Verbindung eingehen können als ein lose verknüpftes Neben- und Miteinander verschiedener Lernbereiche.

1 | Sprachausbau

Das Konzept des Sprachausbaus geht auf Arbeiten von Utz Maas (2008; 2012) zurück (ausführlich hierzu Haueis 2016) und erscheint – worauf später näher einzugehen ist – in mehrfacher Hinsicht angemessener als die in Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Didaktik bei weitem beliebtere Verwendung des Terminus „Bildungssprache“. Maas berücksichtigt zwei Perspektiven, in denen die Umgestaltung von vorhandenen sprachlichen Ressourcen mit dem eigensprachlichen Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in den Blick zu nehmen ist. In der Soziogenese geht es darum, die historische Entwicklung und grammatische Verfestigung der in einer Sprache angelegten Potenziale zu erfassen, in der Ontogenese um die Erweiterung der primär erworbenen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. Sie betreffen Konstellationen, in denen vieles, worüber man spricht, nicht der unmittelbaren Wahrnehmung aller Beteiligten zugänglich ist. Hier geht es darum, in zeitlicher und räumlicher Entfernung liegende Redegegenstände zu identifizieren, Sachverhalte zu situieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Dazu bedarf es sprachlicher Prozeduren, die kennzeichnend sind für einen literaten Sprachgebrauch. Diesem steht, Maas zufolge, der orale Gebrauch der informellen mündlichen Kommunikation gegenüber. Die Unterscheidung ist nicht deckungsgleich mit der zwischen Oralität und Literalität. Das von Maas (2008) vorgeschlagene Registermodell ist nämlich auf verschiedene Sprachverwendungsweisen zu beziehen, während die Opposition von Oralität und Literalität Kulturen nach dem Vorhandensein und den Gebrauch von Schrift unterscheidet.

Sprachausbau bedeutet nicht die Anreicherung eines Sprachsystems (im Sinne von *langue*), sondern eine Erweiterung der sprachlichen Handlungspotenziale durch Umgestaltung der bereits verfügbaren sprachlichen Ressourcen. Dies sei zunächst im Hinblick auf den Ausbau in der von Maas (2008) in gleicher Weise berücksichtigten Ontogenese erläutert. Was die Kinder im Umkreis ihrer Familien schon vor und außerhalb der Schule an sprachlichen und kulturellen Praktiken kennengelernt und erworben haben, sollte ihm zufolge als Ressource für das Erlernen des literaten Gebrauchs der Schriftsprache genutzt werden. Maas wählt dafür die Metapher des „Bootens“, d. h. des Hochfahrens von Betriebssystemen, damit neue Anwendungen ausgeführt werden können. Mit anderen Worten: Der in der Schule zu erlernende literate Sprachgebrauch des Deutschen wäre dem zufolge als das Hinzutreten eines „neuen Programms“ zu betrachten, das erst in dem Maße erfolgreich anzuwenden ist, wie es gelingt, im bisher praktizierten Sprachgebrauch die Anknüpfungspunkte („Adressen“) zu finden, von denen aus es in Gang gesetzt („gestartet“) werden kann (Haueis 2016, 168–171). Der Unterschied zu reformpädagogisch inspirierten Sichtweisen (unter dem Stichwort „vom Kinde aus“) besteht darin, dass es genuin fachdidaktisch fundierter Anstrengungen bedarf, unter Bedingungen sprachlicher und kultureller Heterogenität Zugang zu Ressourcen zu gewinnen, die nicht offen zutage liegen (Maas 2008, 370 ff.).

Das Reden vom Erlernen und dem Verwenden einer „Bildungssprache“ zeigt für diese Erwägungen kein Interesse; Sprache erscheint hier als Gegebenheit, deren soziokulturelle Genese bei didaktischen Erwägungen keine Rolle spielt. Infolgedessen stehen in den curricularen Ordnungen für Wissenschaft und Unterricht Sprache und Literatur als ziemlich unverbundene Lernbereiche nebeneinander, und Sprachförderung wird als Ausgleich bestehender Abstände zur normativ gesetzten Schriftsprache verstanden.

Das Konzept des Sprachausbaus hingegen befasst sich mit den Prozessen, die zur Herausbildung eines gefestigten literaten Sprachgebrauchs führen, und unterscheidet diesen von einer abgrenzbaren „Sprache“ oder Varietät. Maas spricht (2012, 66 ff.) von der Hybridität einer Sprachpraxis, die sich – im Zuge der europäischen Volkssprachlichkeit – nach der Ablösung vom Latein als heteroglossischer Bildungssprache auf die Basis des oralen Sprachgebrauchs stützt. Im Zentrum dieser Auffassung steht daher die Frage, wie sich sprachlich Neues aus dem Bestand des Alten entwickelt hat oder entwickeln kann. Dies zeigte sich etwa beim Ausbau der Schriftsprache darin, dass die Syntax der deutschen Prosa zwar zunächst dem lateinischen Vorbild folgte, deren Leistungsfähigkeit zur funktionalen Differenzierung jedoch bis zum 18. Jahrhundert durch die grammatische Festigung von Sprachmitteln er-

reichte, die im deutschen Sprachraum bereits im frühen Mittelalter zur Verfügung standen (Haueis 2016, 71–89).¹

In einer didaktischen Perspektive ist das Konzept des Sprachausbaus sowohl mit der von Lev S. Vygotskij (1985) vertretenen kulturhistorisch fundierten Psychologie als auch mit Martin Wagenscheins Ansatz eines genetischen Lehrens in Verbindung zu bringen (Haueis 2016, 7–12). Die kulturhistorische Psychologie geht davon aus, dass kognitive Schemata sich im Kontext gesellschaftlich vermittelter Praktiken herausbilden. Schon deswegen käme sprachliche und kulturelle Heterogenität als eine didaktisch zu nutzende Ressource für Lernfortschritte in Betracht.

Dies hätte zur Folge, dass man in Sozio- und Ontogenese nicht getrennte, wenngleich in mancherlei Hinsicht parallel verlaufende Entwicklungslinien sieht, sondern sie bei der didaktischen Modellierung von Lerngegenständen ineinander verschränkt, was Wagenscheins (1973) Konzeption eines genetischen Lehrens entspräche. Ihr liegt die anthropologische Auffassung zugrunde, dass sowohl Erkenntnisgewinne in der Soziogenese als auch echte kognitive Fortschritte in der Ontogenese nur auf der Suche nach der Lösung von Problemen zu erzielen sind, die einen wirklich etwas angehen. Der von Wagenschein ins Auge gefasste didaktische Ansatz sieht vor, Lernende in Ausgangssituationen mit Problemen zu konfrontieren, die in der Soziogenese Anstoß zur Suche nach Lösungen gaben. Auswahl und Präsentation dieser Problemstellungen sollen sich danach richten, inwieweit den Lernenden zugemutet und zugetraut werden kann, dass sie das für sie Neue mit den verfügbaren und vertrauten eigenen Ressourcen erschließen. Insofern handelt es sich in der Tat um Angebote zu dem, was von Vygotskij als Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ bezeichnet wird. Damit ist aber auch klar, dass genetisches Lehren auch in den Sachfächern nicht in einer imitierenden Darstellung der Wissenschaftsgeschichte bestehen kann. Vielmehr bedürfen die aus der Soziogenese entlehnten Situationen der Problemfindung und -lösung einer tiefgreifenden Umgestaltung (Wagenschein spricht von „genetischer Metamorphose“), um Lernenden den Zugang zu eröffnen. Während „Genetisches Lehren“ die didaktische Diskussion in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts stark beeinflusst hat, ist es in der Deutschdidaktik im Zusammenhang mit dem Grammatikunterricht zwar mehrfach erwähnt, ansonsten aber weitgehend ignoriert worden.

Dies liegt wohl nicht zuletzt daran, dass Wagenscheins Kritik an didaktischen Scheinlösungen zwar leicht nachzuvollziehen ist, die von ihm geforderten „genetischen Metamorphosen“ der Lerngegenstände jedoch ohne Rückgriff auf fachliche Grundlagen kaum zu leisten sind. In dieser Hinsicht mögen die Beiträge der Germanistik sowohl in ihrer sprach- als auch literaturwissenschaftlichen Ausrichtung lange Zeit wenig hilfreich erschienen sein; heute ist das Ausbleiben geeigneter fachdidaktischer Gegenstandsmodellierungen damit nicht mehr zu begründen. Deshalb wird hier dem Konzept des Sprachausbaus die Genese dessen an die Seite gestellt, was heute den Bereich des Literarischen umfasst (2); kennzeichnend dafür ist die Bindung an die Schriftlichkeit (3); diese Grundlage für die implizite Aneignung eines literaten Sprachgebrauchs (4) wäre von der Didaktik konsequent zu nutzen (5).

2 | Die Genese der Modellierung von „Literatur“

Für Linguistik und Sprachdidaktik besteht Sprachausbau primär im Herausbilden eines literaten Sprachgebrauchs zur Aneignung, Verarbeitung und Weitergabe von Wissensbeständen. Er ist weder medial dem Schriftlichen noch kulturell mit dem Literarischen gleichzusetzen und betrifft die sprachgebundenen Verfahren zur Bewältigung von Konstellationen, in denen Sprecher und (potenzielle) Hörer räumlich oder zeitlich voneinander getrennt sind. Aus neueren literaturwissenschaftlichen Arbeiten zur Genese unseres heutigen Literaturverständnisses wären indessen weitere Anregungen zu einer Optimierung von didaktischen Gegenstandsmodellierungen zu beziehen. Kennzeichnend für diese Arbeiten ist nämlich eine genetische

¹ So sind unter den verschiedenen Möglichkeiten, das finite Verb im Satz zu platzieren, im Zuge einer funktionalen Differenzierung schließlich drei grammatisiert worden: die End-, die Spitzenstellung und die zweite Position.

Sichtweise, die den Literaturbegriff an die Bedingungen der Schriftlichkeit bindet und sich insofern von „anderen narratologischen Arbeiten unterscheiden“ – so Vellusig (2013, 10) mit Blick auf seine eigenen Studien; er fährt fort: „Genetisch verdient diese Perspektive insofern genannt zu werden, als sie die Logik des Phänomens aus der Logik seiner Genese verständlich zu machen sucht.“ Diese Verschränkung von systematischer und historischer Reflexion ist auf die Soziogenese dessen gerichtet, was seit dem 18. Jahrhundert als Literatur gilt. Für die Literaturdidaktik wäre sie auch deswegen von Interesse, weil sie nicht nur die Ontogenese des literarischen Lernens in einem neuen Licht erscheinen lässt, sondern sich auch auf didaktische Modellierung literarischer Lerngegenstände auswirken könnte.

Was heute in Bestand und Umgangsweisen unter Literatur verstanden wird, an der sich die didaktischen Modellierungen von „Kompetenzen“² orientieren, stellt das Ergebnis von kulturellen Entwicklungen dar, die sich über viele Jahrhunderte erstreckten. Orale Kulturen verfügen nämlich nicht über so etwas wie „Literatur“ in einem von der Schrift geprägten Vorverständnis, sondern zum einen über mündliche Gattungen der Poesie, zum anderen über Genres der sprachlichen Unterhaltsamkeit und des belehrenden Erzählens.

Die Gattungen der Poesie waren ursprünglich in magische oder rituelle Praktiken und in gemeinschaftsstiftende Kulte eingebettet. Was dabei zum Vortrag kam, konnte sich auf göttliche Inspiration berufen und setzte sich nicht allein aufgrund dieser kulturellen Rahmung, sondern auch durch melodische und rhythmische Gestaltung vom profanen Sprechen ab. Erst mit dem Aufkommen der schriftlichen Fixierung solcher Texte wurde es möglich, sie losgelöst von ihrem kultischen Gebrauch in den Blick zu nehmen – und die Unterscheidung nach Fiktionalität und Faktizität vorzunehmen (Schlaffer 1990).³

Im Bereich geselliger Runden, in denen Geschichten und Erlebnisse erzählt, Witze gemacht, Rätsel gelöst oder Liedstrophen reihum nach bekannten Mustern improvisiert werden, richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Unterhaltungswert der Darbietung durch die unmittelbare leibhaftige Präsenz der Beiträger. Sie kommt auf vielfältige Weise zum Ausdruck – durch Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegung im Raum – und steuert damit die Aufmerksamkeit des Publikums, trägt zur räumlichen und zeitlichen Situierung des erzählten Geschehens bei, charakterisiert mimetisch die Verhaltensweisen von Personen und die Beschaffenheit von Gegenständen und schließlich auch die eigene Position gegenüber dem Dargestellten.⁴ Damit war Fiktionalität in seiner Funktion für die gesellige Runde legitimiert und bedurfte nicht der Rahmung durch eine didaktische, moralische oder rhetorische Begründung.

Kleinformen des mündlichen Erzählens treten auch in den Funktionen des Belehrens, Erziehens und Überzeugens auf. Hier zeigt sich das „Ausgedachte“ von Texten wie Parabeln, Gleichnissen und Fabeln immer schon in Situationen, in denen ein verwirrender oder strittiger Sachverhalt am Modell eines beigezogenen sinnfälligen Geschehens der Klärung zugeführt werden soll. Die Rahmung geschieht hier also dadurch, dass den Beteiligten klar ist, welchem Zweck die vorgebrachte Erzählung dient.

3 | Probleme mit der Schriftlichkeit von Literatur

Mit Etablierung der schriftlichen Präsentation von Texten aller Art schwindet die unmittelbar im Medium selbst wahrnehmbare Unterscheidbarkeit von „Poesie“ und „Wissen“. Schlaffer (1990) zufolge dienten Genres der Poesie in einer archaischen oralen Kultur der Überlieferung und gemeinschaftlichen Sicherung von Wissen durch Mythen und Riten; deren Glaub-

2 Zur missbräuchlichen Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Bildungswissenschaften Haueis (2007, 36-42).

3 Die Fokussierung auf Fiktionalität als vermeintlich konstitutives Merkmal literarischer Texte blendet zudem einen wesentlichen Aspekt dessen aus, was Kindern den Zugang zu imaginiertem Erleben verschafft. In deren Fiktionsspielen – so die von Helga Andresen (2002) gewählte Bezeichnung für spontane Rollenspiele – ist es von Belang, Aktionen in der Sphäre der alltagsweltlichen Interaktion als „Ernst“ nicht mit solchen in der Sphäre des Spiels als „Spaß“ zu verwechseln; die Frage, ob das im Spiel Dargestellte „wahr“ ist, stellt sich hier nicht. Entscheidend ist vielmehr, inwieweit der Übergang in die Sphäre des Spielgeschehens für alle Beteiligten zu erkennen ist.

4 Im schriftlichen Erzählen kurzer Geschichten war es lange Zeit üblich, den geselligen Rahmen, in dem reihum erzählt wird, zum Gegenstand der Narration zu machen (Lubkoll 2008).

würdigkeit sei durch Berufung auf die Macht göttlicher Autoritäten verbürgt gewesen. Während hier die Rahmung dieses Genres aufgrund ihrer Überformung durch Melodie, Rhythmus, Metrum und Reim deutlich vernehmbar sei (Hauois 2008), hebe sich in Schriftform fixierte Poesie medial nicht mehr von wissensvermittelnder Prosa ab. Da die Graphematik von den Merkmalen, die an die Körperlichkeit des Sprechens gebunden sind, weitgehend abstrahiert, leistet Schrift „immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung der Sprache“ (Humboldt ⁵1979, 418).

Im Gegenzug steigen die Anforderungen an sprachliche Explizitheit: Was zuvor in der Oralität der Poesie und des Erzählens durch die Leiblichkeit des Sprechens zum lebendigen Ausdruck kam, war nun ins Medium der Schrift zu transponieren. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten treten im 18. Jahrhundert im Zusammenhang mit der „Krise des Erzählens“ in Erscheinung. So gehen Gisbert Ter-Nedden (1998) und Robert Vellusig (2013) der Frage nach, was das Aufkommen einer massenhaften Buchproduktion und -verbreitung im 18. Jahrhundert für das literarische Erzählen bedeutet. Dass die eingetretenen Veränderungen auch von neuen Leseweisen begleitet sind, zeigen – aus unterschiedlichen Perspektiven – Friedrich A. Kittler (²1987) und Dietrich Krusche (2007) auf.

Wahrgenommen und erörtert wurde die Krise bereits im poetologischen Diskurs des 18. Jahrhunderts mit der abwertenden Verwendung des Begriffs der „Erzählung“ in Gegenüberstellung zu dem der positiv besetzten „Handlung“, was zu der verbreiteten Auffassung führte, dass erst „die Verwandlung von ‚Erzählung‘ in ‚Handlung‘ (...) einen prosaischen Stoff in eine poetische Gestalt“ transformiere (Ter-Nedden 1998, 192). Begründet wurde dieser Wertungsunterschied damit, dass über die Gemütszustände der handelnden Figuren im beschreibenden „Erzählen“ lediglich informiert werde, ohne dass die Leserschaft emotional wirklich daran teilhaben könne. Bei der Rezeption von „Handlungen“, wie sie das Drama präsentiere, verhalte es sich insofern anders, als hier die Akteure ihr Denken und Fühlen durch Rede und Gegenrede unmittelbar selbst zum Ausdruck bringen.⁵ Im Grunde sei es damals „um den Unterschied zwischen Rede und Schrift“ gegangen (so Ter-Nedden 1998, 197), der sich in der Konkurrenz zwischen den Medien Buch und Theater ausgeprägt habe (ebd., 207).⁶

Der Leserschaft von erzählender Literatur den Eindruck des Mit-Erlebens zu verschaffen, hatte Hindernisse zu überwinden, die damit zusammenhängen, dass längere Prosa-Texte von der Mündlichkeit des Erzählens abgeschnitten waren. Zudem müssen die großen schriftlichen Erzähltexte Fiktionalität nicht mehr eigens legitimieren. Dies ist eine verhältnismäßig späte Errungenschaft, die an mehrere Voraussetzungen gebunden ist: so an die Privatheit des stillen Lesens oder an die Entwicklung einer Geläufigkeit des Lesens, die dem Rezipienten die Illusion verschafft, als Augen- und Ohrenzeuge am erzählten Geschehen teilzuhaben.

4 | Bedingungen für die implizite Aneignung eines literaten Sprachgebrauchs

Krusche (2007) geht der Frage nach, wie es gelingt, dass ich als Leser „in den Text kommen“ kann, und greift hierfür die Unterscheidung zwischen Zeig- und Symbolfeld auf. In literarischen Texten sind Formen der Deixis in der Weise entfaltet, dass das lesende Subjekt sich nicht mehr nur dem Text gegenüber befindet, sondern seinerseits eine Position im Wahr-

⁵ Der Autor zieht unter anderem Arbeiten von Johann Jakob Breitinger (Critische Dichtkunst, 1740) und Christian Friedrich von Blanckenburg (Versuch über den Roman, 1774) heran.

⁶ Die medialen Differenzen des 18. Jahrhunderts zeigen sich übrigens nicht nur im Verhältnis von Buch und Sprechtheater, sondern auch in dem Verhältnis von Sprache und Musik in Oratorien und Opern. Die Verwandlung der „Rede“ in Musik (Harnoncourt ⁷2014) schien im 18. Jahrhundert leichter zu gelingen, weil der mimetische Transfer sich auf zwei Ebenen beschränkte – auf die emotionale Befindlichkeit der Redenden und auf den hörbaren „Rhythmus in der Rede“ (Lösener 1999). Zu bewerkstelligen war diese Verwandlung freilich ebenfalls nur aufgrund der Möglichkeiten, die eine voll ausgebaute Notenschrift eröffnete. Die Partituren seit dem 17. Jahrhundert geben Auskunft über die sukzessive oder simultane Beteiligung verschiedener Stimmen, auch über die artikulatorische Phrasierung des musikalischen Geschehens durch Pausen, unterschiedliche Tempi und Tonstärken bis hin zu spezifischen Spieltechniken. Im Rückblick wäre somit das poetologische Problem auch als eines zu präzisieren, das mit dem Ausbau der Alphabetschrift zu tun hatte, die als Werkzeug zur Modellierung von „natürlich“ erscheinenden Sprechweisen zu optimieren war (Hauois 2015).

nehmungsraum des Textes einnehmen kann. Dies nutzt Krusche als Instrument der Analyse, indem er seinen Blick auch auf die Soziogenese der Wirkungsmöglichkeiten von fiktionalen Werken richtet. In der Ich-Jetzt-Hier-Origo der Alltagskommunikation sind die Subjekte der Wahrnehmung zugleich die Subjekte ihrer Sprechakte. Dagegen sind in der literarischen Rezeption diese Funktionen insofern getrennt, als Lesende im Vorstellungsraum des Textes zwar in die Position wahrnehmender Subjekte versetzt sein können, darin aber nicht selbst als Sprechende vorkommen. Nun lasse sich seit dem 18. Jahrhundert die zunehmende Tendenz zu monozentrisch angelegten Erzähltexten beobachten, in denen Leser in der Perspektive einer Aspektfigur zum Subjekt der Wahrnehmung und auch des Empfindens gemacht werden.

Das der fiktionalen Literatur seither zugeschriebene Erfahrungspotenzial geht mit dem Herausbilden neuer Leseweisen einher. Sie stehen im Zusammenhang mit programmatischen Neuerungen in der Leselehre, die das damals in den Schulen (für das einfache Volk) praktizierte umständliche Buchstabieren in der häuslichen Unterweisung durch lautierende Verfahren ersetzen sollten. Den Hintergrund bildete die Erwartung, dass die so alphabetisierten Kinder schließlich Bücher „so lesen können, als hörten sie ihren Müttern beim mündlichen Erzählen zu“ (Haueis 2015, 21 unter Berufung auf Kittler ²1987). Zugleich eröffnete die starke Verbilligung der Buchproduktion im 18. Jahrhundert die Möglichkeit, Romane massenhaft „zu verschlingen“ – eine Rezeptionsweise, die als „Lesewut“ Pädagogen zu bekämpfen und Ärzte zu therapieren versuchten. Inzwischen ist jedoch der Zugang zur Augen- und Ohrenzeugenschaft eines fiktionalen Geschehens durch szenische oder ikonische Repräsentationen der audiovisuellen Medien in dem Maße erleichtert, dass die Fähigkeit, Bücher „verschlingen“ zu können, an Bedeutung verloren hat. Mit anderen Worten: Auf die Frage, wie der Leser „in den Text kommt“, gibt es heute noch andere Antworten als die aus dem 18. Jahrhundert. Damals war der von einer schriftlichen Narration eröffnete Vorstellungsraum ausschließlich verbal zu konstituieren, ohne sich auf die leibliche oder ikonische Präsenz von Aktanten oder des Erzählers stützen zu können.

Eine sprachlich zu vermittelnde Vorstellung von Personen und Objekten, von räumlichen Gegebenheiten, zeitlichen Abläufen und Modalitäten des Handelns ist darauf angewiesen, auf Redegegenstände durch Mittel der Deixis, Phorik und des kennzeichnenden Attribulierens zu referieren, sowie Geschehnisse temporal, lokal und modal zu situieren. Dadurch werden Texte syntaktisch komplexer; ihre Lektüre macht jedoch, sofern man sie zu praktizieren vermag, auf vergnügliche Weise mit Strukturen eines literaten Sprachgebrauchs vertraut. Insofern kann man von Prozessen einer impliziten Aneignung sprechen. Denn diese Leseweisen sind primär nicht darauf gerichtet, einen literaten Sprachgebrauch zu erlernen, sondern auf die Rezeption interessanter und unterhaltsamer Druckwerke.

Die Bedeutung impliziten Lernens wird von der Didaktik häufig missverstanden. Unbestritten ist, dass in vielen erfolgreich verlaufenden Erwerbsprozessen den Beteiligten nicht klar sein muss, was in den damit verbundenen Aktivitäten zu lernen ist. So beteiligen sich Kinder im Vorschulalter an Fiktionsspielen weder mit dem Ziel noch im Bewusstsein, dass diese ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung förderlich sind, sondern wegen des Vergnügens, darin Rollen anderer, auch erwachsener Personen zu übernehmen und auszuagieren; dass sie dabei implizit sprachliche Handlungsmuster erwerben und erproben, liegt nicht im Feld ihrer Aufmerksamkeit. Dagegen würde niemand auf den Gedanken kommen, Kindern implizit, auf „spielerische Weise“, die sie vom Zweck ihres Tuns ablenkt, beizubringen, wie man eine Jacke zuknöpft; vielmehr wird man, wenn es an der Zeit ist, ihnen explizit zeigen und sagen, was sie zu tun haben. Explizite Instruktionen sind aber wenig erfolgversprechend, wenn Lernenden der Sinn des von ihnen erwarteten Tuns nicht einleuchtet oder die intendierten Aneignungsprozesse fehlerhaft modelliert sind. Das ist aber nun nicht zu verwechseln mit der Bevorzugung ungesteuerter gegenüber gesteuerten Erwerbsprozessen. Zwar trifft es zu, dass institutionell organisierte Lehr- und Lernprozesse in mehrfacher Hinsicht störanfällig sind und deswegen viele der in der Schule praktizierten Handlungsmuster einer didaktisch inszenierten Umgestaltung in Annäherung an institutionell nicht gesteuerte Begegnungen mit Personen und Materialien bedürfen; und so inszeniertes Simulieren „natürlich“ erscheinender

Erwerbssituationen schließt oft Möglichkeiten zu implizitem Lernen ein. Allein die Rücknahme eines allzu offensichtlich von fremder Hand gesteuerten Lernens ist indessen nicht gleichzusetzen mit dem Ausschöpfen des Potenzials impliziter Aneignungen von Wissen und Fähigkeiten.

Das für die Teilhabe an der Schriftkultur erforderliche literate Sprachverhalten stellt sich nur in Ausnahmefällen ohne institutionelle Unterstützung ein. Hält man daran fest, dass dabei die von den Lernenden bereits erworbenen Kenntnisse als Ressourcen zu nutzen sind, kann die zu leistende Unterstützung nicht einfach darin bestehen, dass man die für relevant erachteten Merkmale eines literaten Sprachgebrauchs curricular als Gegenstände des expliziten Lernens aufbereitet und dafür sorgt, dass sie Stück für Stück im Unterricht „durchgenommen“ werden, weil dann unterschiedliche Lernvoraussetzungen allenfalls als Defizite im Hinblick auf die zu erreichenden normativen Vorgaben wahrzunehmen sind. Deshalb setzen Eva und Gerlind Belke (2005) auf gesteuertes implizites Lernen.

Als Grundlagen für den impliziten literaten Ausbau kommen Beispiele des schriftlichen Erzählens in Betracht, sofern darin

- | situationsunabhängig auf Personen und Sachen verwiesen wird und diese beschreibend gekennzeichnet sind;
- | das erzählte Geschehen temporal, lokal und modal situiert und textuelle Kohärenz explizit hergestellt ist.

Dies bringt freilich komplexere Sätze mit ausgebauten und erweiterten Nominalgruppen, hypotaktischen Strukturen und der Verwendung von Konnektoren hervor – alles Eigenschaften eines literaten Sprachgebrauchs. Szenische Darstellungen von Geschehnissen auf Bühnen, in Filmen und Bildfolgen können darauf weitgehend verzichten und erleichtern insofern die Rezeption, als sie geringere Anforderungen an schriftsprachliches Können stellen. Schon am Beispiel des häuslichen Umgangs mit Märchen und anderen Geschichten zeichnet ab, wie sich daraus unterschiedliche Ausgangsbedingungen für den literaten Ausbau der oraten Potenziale ergeben können.

Kinder, die bereits in ihrem familialen Umfeld regelmäßig Geschichten vorgelesen oder mündlich erzählt bekommen, werden aus dem Munde ihrer Angehörigen ungesteuert und implizit mit Strukturen eines literaten Sprachgebrauchs vertraut (Heath 1982). Davon können Kinder, die den Inhalt solcher Geschichten nur durch die Rezeption audiovisueller Medien erfahren, nicht in gleichem Maße profitieren.

5 | Didaktische Konsequenzen

In der Didaktik sollte dies als eine Herausforderung für die Gestaltung der Leselehre wahrgenommen werden. Ihr allein mit Maßnahmen zur Erhöhung der Lesemotivation begegnen zu wollen, würde der Aufgabe nicht gerecht, und die durchaus praktizierte Alternative, auf schwer zu lesende Texte im Literaturunterricht lieber ganz zu verzichten, verschärft die Situation der sozialen Benachteiligung.

An Anstrengungen zu einer gut konzipierten Leselehre hat es die Literaturdidaktik jedoch fehlen lassen. Was dazu schon in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts erarbeitet wurde, ist weitgehend in Vergessenheit geraten (Hauois 2007, 142–152). Didaktische Handreichungen und Sprachbücher mit Anregungen zum weiterführenden Lesen⁷ stützten sich sowohl auf eine operativ fundierte Sprach- und Literaturdidaktik (Beinlich⁵1969) als auch auf Erkenntnisse über die Psychomotorik des Lesens (Baumgärtner 1973). Immer noch lesenswert wäre eine Monographie, die sich „im Dienst des Sprachunterrichts“ ausführlich dem „Entwurf einer höheren Leselehre“ für die Grund- und Hauptschule widmet (Kleinschmidt 1968, 65–128). Denn zum einen folgt sie dem Prinzip, dass jeder Text seinen eigenen „Leseplan“ erfor-

7 Dieser Bereich wurde um 1980 zu Unrecht durch „Literaturunterricht in der Grundschule“ verdrängt. Hätten sie beide gleichermaßen Beachtung gefunden, wäre der „Pisa-Schock“ wohl zu vermeiden gewesen.

dert, was ein nützliches Gegengewicht zu den heute ausschließlich bevorzugten generalisier-ten „Lesestrategien“ bilden könnte; zum anderen stellt sie auch Verbindungen zwischen dem Überwinden von Schwierigkeiten beim Erlesen von Texten und dem Optimieren des Textver- stehens durch kontrollierende Operationen her.

Wo immer Lernende Gefahr laufen, an den Schwierigkeiten zu scheitern, die ihnen neue Herausforderungen bereiten, bedürfen sie zuvörderst einer didaktischen Hilfestellung, die ihnen den Rückgriff auf bereits Bekanntes und Gekonntes ermöglicht. Schwächeren Lesern wäre demnach die Möglichkeit zu eröffnen, basale Lesefähigkeiten zur Optimierung unzu- länglich erworbener Lesestrategien zu nutzen. Das Zurückgreifen auf basale Lesefähigkeiten wäre aber nicht gleichzusetzen mit einem Zurückstufen, sondern käme nur als prozessbeglei- tendes Eingreifen bei der „ersten Lektüre“ in Betracht (bislang kaum beachtet: Erhard Peter Müller 1978). Die Möglichkeiten hierzu sind aber begrenzt und scheinen beim stillen Erlesen von Texten ohnehin fast ausgeschlossen zu sein. Geht man davon aus, dass Anfänger das laute Lesen (also die Hervorbringung einer Klanggestalt) brauchen, um Zugang zur Bedeu- tung von Wörtern zu gewinnen (und ich setze hinzu: zur Bedeutung von Wortgruppen, syn- taktischen und satzübergreifenden Strukturen), müsste man beim lauten Lesen ansetzen. Dabei hätte man aber darauf zu achten, dass man den dadurch bewirkten Aufbau von sinn- haften sprachlichen Einheiten nicht durch störende Unterbrechungen blockiert. Hinzu kommt, dass für Geübtere, die nicht mehr laut artikulieren müssen, um einen Zugang zur Bedeutung von Wörtern und Syntagmen zu erlangen, lautes Lesen in einer neuen Funktion erscheint, sodass es bei der ersten Lektüre in zunehmendem Maße sogar ohne sicheres Erfassen der textuellen Bedeutung praktiziert werden kann.

Die meisten Verfahren zur Optimierung des lauten Lesens bieten Stützen in der Vor- und Nachbereitung der „ersten Lektüre“ oder zu deren Begleitung durch Mit- und Nachspre- chen. Den Lesevorgang selbst – das Re-Artikulieren der Schrift (Haueis 2011) – sparen sie aus. Dass sich in der Didaktik hier wenig bewegt, ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass man mit den Möglichkeiten der manuellen und drucktechnischen Präsentation den Um- fang eines längeren Textes kaum anders als durch das Aufteilen in kleinere Segmente redu- zieren kann, sofern man sich nicht mit dem Herstellen von Kurzfassungen begnügen will. So kann ein Text bei der Lektüre nur durch Fortsetzung an Umfang gewinnen. Dieser Begren- zung ist man beim Schreiben nicht in gleichem Maße unterworfen. Hier kann man schon mit Hilfe von Schere und Kleber einen Text durch Einfügungen ausführlicher werden lassen, und das gilt erst recht für die Möglichkeiten der elektronischen Textverarbeitung.

Mit deren Hilfe ist es nun aber auch möglich, ohne allzu großen Aufwand Leseprozesse didaktisch so zu modellieren, dass man für jeden Text basale Lesefähigkeiten zum Aus- gangspunkt für Weiterentwicklungen nutzt, indem man den zu erlesenden Text nicht als fertiges Produkt in den Unterricht einführt, sondern ihn – um mit Wagenschein zu sprechen – einer „genetischen Metamorphose“ unterzieht. Didaktisch konstruierte Ausgangstexte kön- nen dann so eingerichtet sein, dass sie holistisch mit den Lesefähigkeiten leistungsschwä- cherer Schülerinnen und Schüler zu erfassen sind; sie werden notfalls sogar in der Nähe von Fibeltexten anzusiedeln sein. Das kann durch größere Schrifttypen, durch syntaktische Ver- einfachungen, durch das Herauslösen zentraler Wortgruppen, durch eine Zeilengliederung nach Sinnschritten und ähnliche Maßnahmen geschehen. Durch schrittweise Anreicherung und Angleichung wird man über das Erlesen von Zwischentexten schließlich zum Zieltext gelangen können. Technisch ist dies leicht zu bewerkstelligen – es erfordert allerdings eine Unterrichtsvorbereitung, die sich kompetent mit dem zu erlesenden Text auseinandersetzt.

In Haueis (2011, 115–118) ist das Verfahren am Beispiel von Franz Kafkas Erzählung *Der Nachbar* erläutert; ich greife hier darauf zurück. Der zweite Absatz der Erzählung lautet in der Druckversion:

Seit Neujahr hat ein junger Mann die kleine, leerstehende Nebenwohnung, die ich ungeschickter- weise so lange zu mieten gezögert habe, frischweg gemietet. Auch ein Zimmer mit Vorzimmer, au- ßerdem aber noch eine Küche. – Zimmer und Vorzimmer hätte ich wohl brauchen können – meine zwei Fräulein fühlten sich schon manchmal überlastet –, aber wozu hätte mir die Küche gedient? Dieses kleinliche Bedenken war daran schuld, daß ich mir die Wohnung habe nehmen lassen. (...)

Ausgangspunkt für das Erlesen dieser Zeilen ist eine stark reduzierte Version der ganzen Erzählung (Hauois 2011, 115f.). Die Reduktion des zweiten Absatzes erscheint hier so:

Seit Neujahr
hat ein junger Mann
die Nebenwohnung gemietet.

Sie wird in Zwischenschritten erweitert, bis sie schließlich dem Wortlaut Kafkas Text folgt, aber die kolometrische Gliederung zunächst beibehält, sodass auf einer Zeile nach Möglichkeit nicht viel mehr steht als das, was mit einer Blickspannweite zu erfassen und beim lauten Lesen artikulatorisch leicht zu bewältigen ist:

Seit Neujahr
hat ein junger Mann
die kleine, leerstehende Nebenwohnung,
die ich
ungeschickterweise
so lange zu mieten gezögert habe,
frischweg gemietet.

Auch ein Zimmer mit Vorzimmer,
außerdem aber noch eine Küche.

Zimmer und Vorzimmer
hätte ich wohl brauchen können,
meine zwei Fräulein
fühlten sich schon manchmal überlastet,
aber wozu hätte mir die Küche gedient?

Dieses kleinliche Bedenken
war daran schuld,
daß ich mir die Wohnung habe nehmen lassen.

Bis zur Buchversion wird der Lesetext also schrittweise komplettiert: nicht allein durch Fortsetzungen, sondern vor allem durch Einfügungen, sodass etwa die Nominalgruppe *die Nebenwohnung* zu einer komplexen Einheit mit attributiven Erweiterungen vor und nach dem nominalen Kern wird:

(...) die kleine, leerstehende Nebenwohnung, die ich [ungeschickterweise] so lange zu mieten gezögert habe (...)

Die prosodische Kontur der verdichteten Proposition:

Seit Neujahr hat ein junger Mann (...) die Nebenwohnung (...) gemietet.

bleibt im Tonhöhenverlauf weitgehend erhalten. Die Einfügung des Adverbials *frischweg* verschiebt allerdings den Hauptakzent des Satzes von *Nebenwohnung* auf *frischweg gemietet*. Damit wird ein semantischer Kontrast zur nachstehenden Erweiterung aus zusätzlich eingefügten Sätzen aufgebaut. Darin ist das *kleinliche Bedenken* erwähnt, das den Ich-Erzähler davon abgehalten habe, die für die Verbesserung seines Geschäftes eigentlich erstrebenswerten zusätzlichen Räume zu mieten. Wie der Fortgang der Erzählung zeigt, kann er seine Bedenken im Hinblick auf den neuen Nachbarn bis zur Lähmung der eigenen Geschäftstätigkeit steigern. Auf welche Weise, in welcher kleinen, für sich genommen fast unscheinbaren Schritten sich diese Steigerung vollzieht, ist durch ein Erlesen dessen zu erfahren, was den Text „von innen“ wachsen lässt, also nicht durch das Anstückeln immer gleich schwieriger Textpassagen des Originals, sondern durch das Auffüllen von Lücken in den „Lernversionen“.

Mit dieser Form eines gesteuerten impliziten Lernprozesses werden mehrere Potenziale aufgegriffen und ausgebaut. Die Ausgangsversion des zu erlesenden Textes ist so eingerichtet, dass sie mit basalen Lesefähigkeiten zu bewältigen ist:

- | Die Zeilengliederung teilt mit wenigen Ausnahmen den Text in Sinnschritte in der Größe von Wortgruppen auf, die jeweils mit einer Blickspannweite zu erfassen sind. Diese Leistung können auch Anfänger erbringen.
- | Die syntaktische Komplexität ist so stark reduziert, dass die Klanggestalt der Sätze und damit ihr Informationsgehalt schon mit grundlegenden Deutschkenntnissen lesend re-artikuliert werden kann. Außerdem sind auf dieser Grundlage unbekannte Wörter und

Wendungen leicht zu lokalisieren, sodass hier auftretende Verständnisschwierigkeiten sofort zu beheben sind.

- | Die Ausgangsversion stellt bereits ein erstes Globalverständnis für den gesamten Text sicher. Der Weg zum Erlesen der Buchversion führt über Zwischenversionen, in denen sich die syntaktische, prosodische und semantische Komplexität erhöht, sodass das Globalverständnis schrittweise durch Ausdifferenzierungen angereichert wird.
- | Das Verfahren ist prozessnah angelegt, indem es Könnerschaft in der Erstlektüre optimiert. Es leistet somit etwas, das in nahezu allen literaturdidaktischen Modellen stillschweigend und zur Benachteiligung schwacher Leser vorausgesetzt wird.

Bei der gegenwärtigen Ausrichtung der Literaturdidaktik auf die ihr zugewiesenen Kompetenzbereiche scheint freilich die Modellierung einer Leselehre zur Überwindung der skizzierten Leseschwierigkeiten allenfalls am Rande der anstehenden Aufgaben zu liegen (Hauois 2004). Noch nicht einmal das Missverhältnis, dass sich einerseits literarisches Lernen nahezu ausschließlich anhand schriftlicher Vorlagen vollziehen soll und andererseits psychologisch begründete „Lesestrategien“ nur darauf gerichtet sind, Leistungen im Behalten und Verarbeiten von Sachtexten zu steigern (was immer schon voraussetzt, dass das Erlesen von Schriftsprache gelingt), spielt eine Rolle im didaktischen Diskurs.

Die Sprachdidaktik könnte freilich auch ohne Beziehung von „Literatur“ das Verfügen über einen literaten Sprachgebrauch ansteuern, indem sie das Erlesen komplexer Sachtexte vermittelt. Solange dies weiterhin nur mit Hilfe von „Lesestrategien“ geschieht, die auf das Behalten und Weiterverarbeiten von wie auch immer gelesenen Texten gerichtet sind, bliebe es weiterhin Elternhäusern und anderen außerschulischen Instanzen überlassen, für Gelegenheiten zu einem ungesteuerten impliziten Erlernen eines literaten Sprachgebrauchs zu sorgen (Heath 1982).

Wenn sich die „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ mit den damit verbundenen Problemen nicht stillschweigend abfinden will und es lieber der Bildungspolitik überlässt, durch Verwaltungsreformen den Versuch zur Gegensteuerung zu unternehmen⁸, kann sie unter den Bedingungen von sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht umhin, nach Möglichkeiten zu gesteuerten impliziten Lernprozessen zu suchen. Dabei wird man nicht auf einen vagen „spielerischen Umgang“ mit wenig vertrauten Lerngegenständen setzen können, sondern sich auf die verfügbaren Potenziale von Kindern einlassen müssen. Der Anspruch, solche Ressourcen zu erkennen, sie aufzugreifen und auszubauen, ist nicht wirklich einzulösen, wenn man sich einer genetischen Sichtweise verschließt. Die Schriftlichkeit von Literatur stellt sich weder in der Soziogenese des literarischen Lesens noch in der Ontogenese der Lernenden als etwas Selbstverständliches dar, das einer gründlichen didaktischen Reflexion entraten könnte. Ein anderes, ungewohnt erscheinendes Verständnis von Schrift und Schriftlichkeit, vom literarischen Lesen und vom Sprechen über Poesie ist ja nicht vorschnell mit defizitärer Bildungs- oder Kulturferne gleichzusetzen. Gerade unter den Bedingungen von sprachlicher und kultureller Vielfalt wäre deshalb eine genetische Sichtweise auf sprachliche und literarische Lerngegenstände angezeigt (Hauois 2007 und 2016), um Anhaltspunkte für den Ausbau auch verdeckter Ressourcen zu gewinnen. Dies käme allen Beteiligten zugute – auch dem Fortbestand des Deutschunterrichts als Schulfach.⁹

⁸ So die Reaktion der baden-württembergischen Kultusministerin auf die unbefriedigenden Leistungsmessungen im Lesen und Rechnen.

⁹ Was in einem von Lesefähigkeiten weitgehend befreiten Literaturunterricht zu lernen ist, könnte auch mit anderen institutionellen Anbindungen vermittelt werden: etwa in der Religionslehre, in der Sozialkunde oder in einem allgemeinen Medienunterricht; und was das sprachliche Lernen im Deutschunterricht betrifft, genügt ein Blick auf die internationale Diskussion um die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen (Erfurt et al. 2013 und Hélot/Erfurt 2016), um Zweifel daran aufkommen zu lassen, dass der Besitzstand des Deutschunterrichts mitsamt seiner Didaktik ohnehin gesichert sei.

Literatur

- Andresen, Helga (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel*. Tübingen: Narr.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.) (1973): *Lesen. Ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung.
- Beinlich, Alexander (Hg.) (⁵1969): *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Auf der Grundlage einer offenen, operativen Didaktik*. 2 Bände, Emsdetten: Lechte.
- Belke, Eva / Belke, Gerlind (2005): *Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb*. In: Becker, Tabea / Peschel, Corinna (Hg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 174–200.
- Erfurt, Jürgen / Leichsenring, Tatjana / Streb, Reseda (Hg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (Obst = Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83).
- Harnoncourt, Nikolaus (⁷2014): *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*. Kassel: Bärenreiter.
- Haueis, Eduard (2004): *Im toten Winkel: Leseförderung und Schriftspracherwerb*. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–34.
- Haueis, Eduard (2007): *Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haueis, Eduard (2011): *Das Re-Artikulieren der Schrift als Voraussetzung für textnahes Lesen*. In: Ballis, Anja / Löffler, Cordula (Hg.): *Standpunkte. Zugänge zur Literatur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 106–118.
- Haueis, Eduard (2015): *Die Alphabetschrift als Werkzeug zur Konstruktion virtueller Sprechweisen*. In: *Sprechen*, 32, H. 60, S. 14–25.
- Haueis, Eduard (2016): *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Heath, Shirley Brice (1982): *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. In: *Language in Society*, 11, H. 1, S. 49–76.
- Hélot, Christine / Erfurt, Jürgen (Hg.) (2016): *L'éducation bilingue en France. Sixième partie: Nouvelles perspectives de recherche sur l'enseignement bilingue et plurilingue*. Strasbourg, Frankfurt am Main: Lambert-Lucas, S. 521–643.
- Humboldt, Wilhelm von (⁵1979): *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830-1835]*. In: *Schriften zur Sprachphilosophie (= Werke, Bd. III)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 368–756.
- Kafka, Franz (1961/1931): *Der Nachbar*. In: Kafka, Franz: *Die Erzählungen*. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 293 f.
- Kittler, Friedrich A. (²1987): *Aufschreibesysteme 1800 – 1900*. München: Fink.
- Kleinschmidt, Gert (1968): *Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Krusche, Dietrich (2007): *Wie kommt der Leser in den Text? Sprachliche Pragmatik und literarische Fiktion*. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenburg, S. 137–148.
- Lösener, Hans (1999): *Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*. Tübingen: Niemeyer.
- Lubkoll, Christine (2008): *Fingierte Mündlichkeit – inszenierte Interaktion. Die Novelle als Erzählmodell*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 36, H. 3, S. 381–402.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V & R unipress.
- Maas, Utz (2012): *Sprachausbau*. Online unter: <https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Sprachausbau.pdf> (Letzter Aufruf 23. Februar 2018).
- Müller, Erhard Peter (1978): *Lesen in der Grundschule*. München: Oldenbourg.
- Schlaffer, Heinz (1990): *Poesie und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ter-Nedden, Gisbert (1998): *Die Unlust zu fabulieren und der Geist der Schrift. Medientheoretische Fußnoten zur Krise des Erzählens im 18. Jahrhundert*. In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, 32/33, S. 191–220.
- Vellusig, Robert (2013): *Das Erlebnis und die Dichtung. Studien zur Anthropologie und Mediengeschichte des Erzählens*. Göttingen: Wallstein.

Vygotskij, Lev Seměnovič (1985): Ausgewählte Schriften, 2 Bände. In dt. Sprache hrsg. von Joachim Lompscher.
Köln: Pahl-Rugenstein.

Wagenschein, Martin (⁴1973): Verstehen lehren. Weinheim, Basel: Beltz.

Prof. i. R. Dr. Eduard Haueis
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Deutsche Sprache und Literatur
Eduard.Haueis@t-online.de