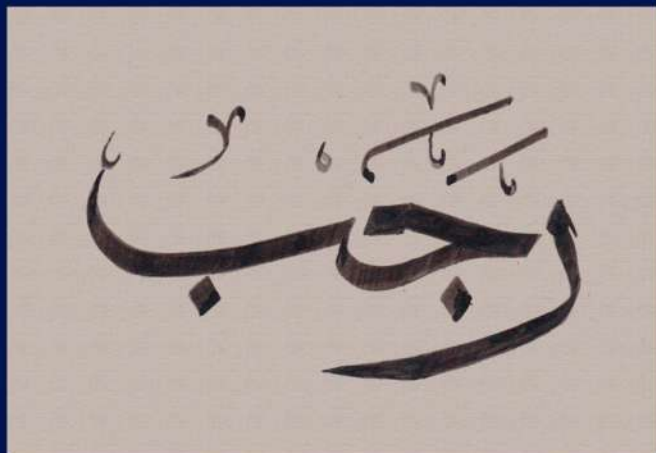


Eduard Haueis / Hans Lösener

Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht



Eduard Haueis / Hans Lösener

Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht

Die kulturelle und sprachliche Heterogenität unserer Gesellschaft erfordert ein Umdenken in der Deutschdidaktik. Es geht um die Frage, wie der Deutschunterricht allen Lernenden sprachliche Bildung ermöglicht. Die Antwort lautet: indem er sich als Sprachunterricht für alle versteht. Welche didaktischen Transformationen erforderlich sind, um diesem Anspruch zu genügen, und mit welchen Hindernissen dabei zu rechnen ist, klärt dieses Buch in einer zweiteiligen Untersuchung. Im ersten Teil geht es um die Bedingungen, unter denen literarische Textualität für das sprachliche Lernen genutzt werden kann, im zweiten Teil um eine didaktische Modellierung für das Sprachlernen beim Umgang mit literarischen Texten und im Deutschunterricht insgesamt.

Die Autoren

Eduard Haueis, habilitiert in Hagen, lehrte seit 1973 an pädagogischen Hochschulen in Ludwigsburg und Heidelberg. Seit 2004 ist er Professor im Ruhestand. Seine Arbeitsschwerpunkte bilden die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, die Schriftaneignung, das Verfassen von Texten und die Reflexion über Sprache.

Hans Lösener ist seit 2009 Professor für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Literaturdidaktik und der Lesedidaktik sowie in der Sprach- und Literaturtheorie.

Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit
des literarischen Lernens im Deutschunterricht

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK
THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 16



PETER LANG

Eduard Haueis / Hans Lösener

Die sprechbare Schrift –
Zur Sprachlichkeit
des literarischen Lernens
im Deutschunterricht



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung:
© Kalligraphie von Khalid Aroub.

ISSN 2364-1312
ISBN 978-3-631-86040-3 (Print)
E-ISBN 978-3-631-86891-1 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-86892-8 (EPUB)
DOI 10.3726/b19148

© Eduard Haueis / Hans Lösener, 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG
open



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons Attribution NoDerivatives 4.0 international license. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
----------------------	---

Teil I: Die Sprachlichkeit der Literatur als Problem des Deutschunterrichts (Eduard Haueis)

1 Einführung in die Thematik	17
1.1 Was ist (gutes) Deutsch?	18
1.2 Zwischen „Linguizismus“ und einem „republikanischen Projekt“: der prekäre Status der deutschen Sprache	19
1.3 Unterricht zur Teilhabe an der Schriftlichkeit der Landessprache	26
1.4 Was bedeutet „Literatur“ im Deutschunterricht?	28
1.5 Die Sprachlichkeit der Literatur jenseits von Gattungsnormen	30
2 Die sprechbare Schrift: ein genetischer Blick auf <i>Literatur</i>	35
2.1 Soziokulturelle Aspekte	36
2.2 Schriftgesteuerter Ausbau von Sprachen	38
2.3 Die Soziogenese von „Literatur“	42
2.4 Probleme mit der Schriftlichkeit von Literatur	44
2.5 Das Hervorbringen einer „Natur zweiten Grades“	47
2.6 Das „Mit-Erleben“ von erzählender Literatur	52
3 Ontogenetisch fundierte Potenziale des Ausbaus	59
3.1 Implizite Anbahnungen eines literaten Sprachgebrauchs	61
3.2 Sprachspiele als poetische Grammatiken	64
3.3 Lesen als implizite Aneignung eines literaten Sprachgebrauchs	66

4 Die Modellierung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede	75
4.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit	77
4.1.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit in unterschiedlichen theoretischen Modellierungen	78
4.1.2 Die Verschriftung verschiedener Volkssprachen mit dem lateinischen Alphabet	79
4.2 Textualität in oralen, halbliteralen und literalen Kulturen	84
4.2.1 Der Übergang vom alltagsweltlichen Sprechen in den Diskursraum eines Textes	87
4.2.2 Sprachliche Maßnahmen gegen die Flüchtigkeit des Sprechens und ihr Funktionswandel durch Schriftlichkeit	88
4.2.3 Referentielle und kohäsive Merkmale der Textualität	92
4.3 Von der Diversität der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in der Landessprache – und wieder zurück	94
4.3.1 Mündliche Nähe durch schriftliche Ferne: Dialekt und Standard	96
4.3.2 Ethnolekt in literarischer Gestaltung	101
4.3.3 Ein genetischer Blick auf das Erscheinen von „Fehlern“	105
5 Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache	115
5.1 Konträre Perspektiven auf Humboldts Sprachtheorie	116
5.2 Die defizitäre Konstruktion von „Bildungssprache“	125
Teil II: Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens (Hans Lösener)	
6 Auf der Suche nach einer Theorie des Deutschunterrichts	137
6.1 Wieviel Humboldt braucht die Deutschdidaktik?	139
6.2 Die Sprachvergessenheit der Literaturdidaktik	143
6.3 Aporien einer kategorialen Begründung des Deutschunterrichts	147

7 Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens	151
7.1 Sprache in der Schule: Das Erlernen einer sprechbaren Schrift	151
7.2 Die erste Dynamik: Normierung durch Schriftlichkeit	157
7.2.1 Sprachrichtigkeit – die grammatische Perspektive	157
7.2.2 Sprachangemessenheit – die rhetorische Perspektive	163
7.3 Die zweite Dynamik: Pluralisierung in der Schriftlichkeit	171
7.3.1 Sprachmündigkeit – die ethische Perspektive	173
7.3.2 Sprachwirksamkeit – die poetische Perspektive	176
7.4 Gefahren der didaktischen Monoperspektivierung	179
8 Sprachmündig sein, um es zu werden. Die ethische Seite des sprachlichen Lernens	183
8.1 Die fragend-entwickelnde Entmündigung	185
8.2 Unmündigkeit in Unterrichtssituationen	188
8.3 Mündigkeit und Kompetenzerwerb	190
8.4 Der Anspruch der Bildungspläne	192
8.5 Ethische Selbstbestimmung durch Sprachlichkeit	195
8.6 Sprachmündig sein, um es zu werden	202
9 Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen	211
9.1 Diesseits und jenseits der Sprachbetrachtung	212
9.2 Der Solipsismus des literarischen Verstehens	219
9.3 Das Sprechen in der Schrift	225
9.3.1 Sprachwirksamkeit im Text – drei Beispielanalysen	231
9.3.2 Beispiel 1: Die rhetorische Sprachwirksamkeit in der Werbung	232
9.4 Das Gedicht als Tätigkeit	234
9.4.1 Beispiel 2: Ein Gedicht von Sarah Kirsch	236
9.4.2 Beispiel 3: Eine Erzählung von Franz Kafka	239

9.5 Eine poetische Perspektive für das sprachliche Lernen	244
9.5.1 Die Transformation des Sprechens und Hörens	246
9.5.2 Die Transformation des lauten und leisen Lesens	249
9.5.3 Transformationen des Sprechens und Schreibens über Literatur	253
Literatur	257

Vorwort

Der Literaturunterricht muss Sprachunterricht werden. Von dem, was mit diesem Satz gesagt wird und was nicht, handelt das vorliegende Buch. Es handelt davon, wie er zu einer Selbstverständlichkeit werden kann und warum er nach wie vor alles andere als selbstverständlich ist. Es fragt nach den Gründen, die verhindern, dass der gegenwärtige Deutschunterricht insgesamt als Sprachunterricht verstanden wird, und untersucht die Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit er dazu werden kann. Sie sind nicht nur bildungspolitischer oder institutioneller Natur, sondern betreffen den Kernbereich der didaktischen Theoriebildung. Die Didaktik und nur sie kann klären, was Gegenstand eines Sprachunterrichts in der Landessprache ist. Dass man immer schon zu wissen meint, was die Begriffe „Sprache“ und „Literatur“ hier und in anderen Zusammenhängen bedeuten, ist ein Grund dafür, dass der Deutschunterricht häufig weder dem einen noch dem anderen gerecht wird. Von den Folgen, die sich daraus ergeben, berichten die internationalen Schulleistungsstudien alle paar Jahre in einer längst zur Gewohnheit gewordenen Regelmäßigkeit. An dieser Situation wird sich nur etwas ändern, wenn die Didaktik die Modellierung ihrer Gegenstände als ein Problem erkennt, das weder durch den Import wissenschaftlicher Diskurse aus anderen Fächern noch durch empirische Studien zu lösen ist. Denn tatsächlich ist nichts an dem Satz „Der Literaturunterricht muss Sprachunterricht werden“ einfach oder selbsterklärend. Und er wird es auch nicht durch die Lektüre dieses Buches, das nicht darauf abzielt, zu vereinfachen, was nicht einfach zu haben ist, sondern Zusammenhänge aufzuzeigen, die in den Blick kommen müssen, wenn der Deutschunterricht zu einem Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler in einer mehrsprachigen Gesellschaft werden soll. Von den Lesenden erfordert dies die Bereitschaft zur Infragestellung vermeintlich transparenter Begriffe (z. B. dem der „Bildungssprache“) und liebgewonnener institutionalisierter Überzeugungen. Zu Letzteren gehört die ebenso bequeme wie in sich widersprüchliche Trennung von literarischem und sprachlichem Lernen. Sie ist komfortabel, weil sie einer im Übrigen recht jungen akademischen Spezialisierung entspricht, die aus fachwissenschaftlicher Sicht greifbare Vorteile bei der Verteilung von Ressourcen und der Besetzung von Stellen im didaktischen Feld mit sich bringt. Dafür wird auf fachdidaktischer Seite gern die grotesk anmutende Widersinnigkeit in Kauf genommen, „Literatur“ als ein Arbeits- und Lernfeld zu definieren, das im Gegensatz und in klarer Abgrenzung zur didaktischen Beschäftigung

mit „Sprache“ steht – und umgekehrt. Das bedeutet freilich nicht, dass wissenschaftliche Spezialisierungen nicht sinnvoll und notwendig wären, aber ihre Institutionalisierung begründet noch keine theoretische Position. Innerhalb der Fachdidaktik hat die Aufteilung in die Arbeitsbereiche „Literatur“ und „Sprache“ dazu geführt, dass die Frage der Sprachlichkeit des literarischen Lernens zum blinden Fleck der didaktischen Modellierung werden konnte. Die Sprachdidaktik hat sich für sie nicht zuständig gefühlt und die Literaturdidaktik hat ihre Beantwortung immer schon vorausgesetzt. Wenn dieses Buch sie aufgreift, so auch, um zu zeigen, warum mit ihr die Grundfragen der deutschdidaktischen Theoriebildung zur Debatte stehen.

Der Band gliedert sich in zwei Teile. Im ersten rekonstruiert Eduard Hau- eis die Bedingungen und Potenziale des sprachlichen Lernens mit literari- schen Texten im Unterricht aus einer genetischen Perspektive – genetisch im Sinne Wagenscheins und Wygotskis, nicht im Sinne der Biologie. Hau- eis geht – mit Utz Maas – von der Prämisse aus, dass die ontogenetischen Anfor- derungen, welche die schulische Sprachlichkeit an die Lernenden stellt, einer soziogenetischen Analyse bedürfen, um didaktisch modelliert zu werden. Das gilt bereits für die „Linguizismus“-Kritik am deutschen Schulsystem (Dirim/ Pokitsch 2018), die ihr Ziel nur dann nicht verfehlt, wenn sie der Bedeutung des Deutschunterrichts für das „republikanische Projekt“ (Maas 2008, 139) Rech- nung trägt und die Chancen der gesellschaftlichen Partizipation durch die Teil- habe an der Schriftlichkeit der Landessprache im Blick behält (*1 Einführung in die Thematik*). Vor allem aber bedarf der Gegenstandsbereich des literarischen Lernens einer soziogenetischen Perspektivierung; die Schriftlichkeit der Poesie und die mit ihr einhergehende Hervorbringung einer „Natur zweiten Grades“ im europäischen Kulturraum definiert die sprachlichen Voraussetzungen und psychosozialen Anforderungen des literarischen Lesens als Aufgabe des Lite- raturunterrichts (*2 Die sprechbare Schrift: ein genetischer Blick auf Literatur*). Ebenso unverzichtbar ist die Berücksichtigung der ontogenetischen Seite des Sprachlernens: Aus Erkenntnissen zu spontanen Fiktions- und Sprachspielen im kindlichen Spracherwerb lassen sich Hinweise zur Gestaltung einer gesteu- erten impliziten Aneignung des Literaten beim Erschließen von Texten gewin- nen und damit Gesichtspunkte für eine weiterführende Leselehre, die wieder integraler Bestandteil der Deutschdidaktik werden muss (*3 Ontogenetisch fundierte Potenziale des Ausbaus*). Zentral bleibt das Problem der Textualität, weil hier die Auswirkungen sprachlicher und kultureller Diversität für das Ver- hältnis zur Schriftlichkeit am deutlichsten zutage treten. Die vergleichende Betrachtung von Konzeptionen der Textualität in oralen, halbliteralen und lite- ralen Kulturen führt zur Entdeckung mündlicher Praktiken in literarischen

Texten und damit zu Potenzialen, die für das sprachliche Lernen im Literaturunterricht gezielt genutzt werden können (*4 Die Modellierung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit*). Auf der Grundlage der bislang gewonnenen Einsichten werden im letzten Kapitel des ersten Teils verschiedene Konzeptualisierungen der sprachlichen Bildung auf den Prüfstand gestellt (*5 Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache*). Als Bezugspunkte dienen dabei zwei Positionen, die sich in ihrer Argumentation auf Humboldts Sprachdenken berufen, nämlich der von Hubert Ivo (1994) vorgelegte Entwurf einer sprachtheoretischen Fundierung des Faches auf der einen Seite und die im gleichen Zeitraum formulierte Kritik der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994) am „monolingualen Habitus“ des Deutschunterrichts auf der anderen. Die Diskussion macht deutlich, dass bei der Frage der sprachlichen Bildung im Deutschunterricht seine theoretische Fundierung als Ganzes auf dem Spiel steht.

Der zweite, von Hans Lösener verfasste Teil des Buches lotet die Möglichkeiten einer solchen Fundierung aus. Ausgehend von Juliane Kösters Charakterisierung der Deutschdidaktik als „dilemmatische Disziplin“, die in ihrer Theoriebildung zwischen „Partialisierung und Eklektizismus“ hin- und herpendle (Köster 2016), wird Hubert Ivos Versuch einer sprachtheoretischen Fundierung der Deutschdidaktik auf der Grundlage von Humboldts Sprachdenken (1999) analysiert und an die Aktualität von Marcus Steinbrenners Kritik der Sprachvergessenheit in der neueren Literaturdidaktik erinnert (Steinbrenner 2016 u. 2021) (*6 Auf der Suche nach einer Theorie des Deutschunterrichts*). Dass eine Gesamtheorie des Deutschunterrichts nicht durch die additive Verknüpfung der Lernbereiche gewonnen werden kann, belegt das Beispiel von Hermann Helmers *Didaktik der deutschen Sprache* (1966/1970). Auch hier bedarf es einer genetischen Betrachtungsweise, welche der Zentralität der Schriftlichkeit für das sprachliche Lernen in der Schule ebenso Rechnung trägt wie der Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Zugangs zu den Lerngegenständen und -prozessen. Vorgeschlagen wird eine durch vier sprach- und bildungsgeschichtlich begründete Gesichtspunkte definierte Modellierung des sprachlichen Lernens (*7 Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens*). Sie setzt sich zusammen aus der grammatischen Perspektive der Sprachrichtigkeit, die sich aus der Vergegenständlichung der Sprache in der Alphabetschrift ergibt; der Perspektive der Sprachangemessenheit, deren Wurzeln bis in die antike Rhetorik zurückreicht und aus der die Kriterien für das Schreiben von Texten gewonnen werden; der Perspektive der Sprachwirksamkeit, die immer dann eine Rolle spielt, wenn poetische Gestaltungen und Erfahrungen thematisiert werden, und der Perspektive der Sprachmündigkeit, in der die ethische Dimension

aller Sprachlernprozesse greifbar wird. Postuliert wird die Möglichkeit, die Gesamtheit der sprachlichen Bildungsprozesse im Deutschunterricht auf diese Weise einer didaktischen Analyse zugänglich zu machen. Alle vier Perspektiven kommen überall im Deutschunterricht zum Tragen, sie sind deshalb auch für das literarische Lernen in all seinen Facetten relevant. Im Hinblick auf die spezifischen Chancen und Potenziale für das sprachliche Lernen beim Umgang mit literarischen Texten kommt dennoch den beiden Perspektiven der Sprachmündigkeit und der Sprachwirksamkeit eine besondere Bedeutung zu. Ihrer theoretischen Begründung und praktischen Erläuterung sind die letzten beiden Kapitel vorbehalten (8 *Sprachmündig sein, um es zu werden* und 9 *Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen*).

Nichts auf der Welt, meinte René Descartes, sei so gerecht verteilt wie der Verstand: Jeder glaubt, genug zu besitzen. Mit der Theorie verhält es sich ähnlich. Keine wissenschaftliche Disziplin und keine praktische Handlungswissenschaft beklagt sich gewöhnlich über ein Defizit an theoretischer Grundlegung. Man könnte dies das Defizitparadox der Theorie nennen: Man muss schon über viel verfügen, um ihr Fehlen zu bemerken. Vor diesem Paradox stehen auch die Autoren dieses Buchs, wenn sie erklären sollen, warum sie es geschrieben haben. Eine mögliche Antwort wäre: weil die Probleme, von denen es handelt, mitunter als Probleme der Praxis, aber viel zu selten als Defizite der didaktischen Theoriebildung erkannt werden. Von Problemen und Defiziten ist ja zur Genüge die Rede, wenn es um die Schule geht und um all das, was in unserem Bildungssystem falsch läuft oder nicht gelingt. Und auch darüber, wie die Lehrerbildung zu verbessern sei und der Unterricht konsequenter empirisch zu beforschen ist, wird vielerorts nachgedacht. Aber keine dieser Maßnahmen wird etwas an den Unzulänglichkeiten ändern, wenn nicht zugleich geklärt wird, um welche Gegenstände es im Unterricht eigentlich geht. Wer sie nicht für das selbstverständlich immer schon Gegebene hält, muss den Weg der theoretischen Rekonstruktion gehen. Das ist der Weg des vorliegenden Buchs.

Die Kalligraphie von Khalid Arroub auf der Vorderseite des Umschlags vereinigt zwei Grundgedanken, von denen wir uns bei der Erarbeitung haben leiten lassen. Zum einen präsentiert sie ein Wort, das in der arabischen Welt als Mädchen- und Monatsname vorkommt und die Bedeutung von hoher Wertschätzung hat; damit trifft es unser Anliegen, die Verschiedenheit kultureller Vorerfahrungen im didaktischen Denken und Handeln respektvoll zu berücksichtigen. Zum anderen steht die Kalligraphie exemplarisch für die Diversität kulturspezifischer Nutzungen und entsprechender Gestaltungen von Alphabetschriften. Das dargestellte Wort, das wie *radschab* lautet, erscheint in der Schrift nur als eine Abfolge von drei Konsonanten. Aufgrund der fehlenden

Vokalzeichen kämen potenziell neun verschiedene Aussprachen (und vielleicht sogar mehrere Wörter) in Betracht; jedes Lesen erfordert also andere Fähigkeiten zur Antizipation.

Das Buch ist aus einer mehrjährigen, von vielen gemeinsamen Gesprächen begleiteten Zusammenarbeit entstanden. Da der erste Teil von Eduard Hau-eis und der zweite von Hans Lösener verfasst wurde, können beide Teile auch unabhängig voneinander und in umgekehrter Reihenfolge gelesen werden. Ermöglicht wurde die Arbeit an dem Projekt durch die Gewährung eines Forschungssemesters im Winter 2017/18 von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Dafür sei ihr an dieser Stelle gedankt. Unser Dank gilt zudem Torsten Mergen und Hannah Wöber für die Durchsicht des Manuskripts.

**Teil I: Die Sprachlichkeit der Literatur als
Problem des Deutschunterrichts
(Eduard Haueis)**

1 Einführung in die Thematik

Deutschunterricht vollzieht sich heute in einer sozialen Umgebung, die von sprachlicher und kultureller Heterogenität geprägt ist. Unter diesen Bedingungen wäre auch das Verhältnis von sprachlichem und literarischem Lernen zu klären. Man dürfte jedoch nicht alles gelten lassen, was im Fach aus Gewohnheit als selbstverständliche Gegebenheit hingenommen wird, da es sich um ein Problem von grundsätzlicher Bedeutung handelt. Deshalb sollte es naheliegen, sich kritisch mit didaktischen Modellierungen der Lerngegenstände zu befassen und in Rechnung zu stellen, dass sie zum Teil auf unreflektierten Gewohnheiten des „didaktischen Brauchtums“ beruhen können (Ivo 1977, Haueis 2015a und 2016, 171–180). Dazu bedarf es einer Sichtweise, welche die Soziogenese der Lerngegenstände in den Blick bekommt. Eine Auseinandersetzung damit entspricht zwar nicht den Forschungsinteressen, die derzeit im Mainstream des Faches verfolgt werden. Gleichwohl ist sie notwendig, weil empirische Forschungen, die das selbstverständlich Erscheinende als habituelle oder administrativ auferlegte Gegebenheiten akzeptieren, ohne sie kritisch zu hinterfragen, auf die Dauer ins Leere laufen.¹ Einige Gründe für diese Einschätzung sind hier vorab in einer genetischen Sichtweise auf die Etablierung einiger Lernfelder unseres Faches darzulegen; dies erfolgt auf der Grundlage dessen, was zum Ausbau sprachlicher Potenziale in Sozio- und Ontogenese (Haueis 2016) vorliegt.

1 In seinem Buch über die begrifflichen Grundlagen der Strafjustiz schreibt Geoffroy de Lagasnerie (dt. 2017): „Die Forscher geben sich selbst als Forschungsgegenstand Parzellen der Wirklichkeit, die sie vorgeben zu beschreiben und deren Untersuchung sie uns vorschlagen. Die Forschungsgegenstände sind wirkliche Objekte, die vor-konstruiert sind und der Forschung dargeboten werden (ebd., 248 f.). [...] Tatsächlich stellt diese Vorgehensweise ein Programm für Blindheit dar. Sie funktioniert wie ein blind machendes und neutralisierendes Prinzip, das die Abwesenheit derjenigen Elemente betreibt, die für ein Verstehen und eine Erklärung der sozialen Welt notwendig sind. Sie ist mystifizierend und nicht kritisch und sie bringt überhaupt keine wirkliche und verständliche Sicht der Kräfte hervor, die im Gesellschaftsleben am Werk sind. Sie beobachtet, um nichts zu sehen.“ (Ebd., 250).

1.1 Was ist (gutes) Deutsch?

Nur Laien glauben sicher zu wissen, was sie meinen, wenn sie vom Deutschen als der Sprache unseres Landes und von einem „guten Deutsch“ sprechen, das zu beherrschen Ziel des Unterrichts sein sollte. Fachleute können sich diese Selbstsicherheit nicht leisten, weil sie verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen haben, in denen sich ihnen Sprache als Objekt der Forschung darstellt: etwa als das Sprechen und Schreiben in der Öffentlichkeit; als Gesamtheit ihrer regionalen, sozialen und funktionalen Varianten; als das, was sich – oft im Unterschied zu kodifizierten Normen – als geläufige Sprachpraxis darstellen lässt oder eben als eine zielgerichtete Auswahl und Beschreibung von sprachlichen Phänomenen, die für den Unterricht in Bildungseinrichtungen in Betracht kommen. Zumindest was den zuletzt genannten Punkt betrifft, sollten sich Didaktiker*² wie Fachleute verhalten.

So würden es schon Beiträge wie die in OBST 65 „Multisprech“ (Erfurt 2003) oder im Jahrbuch 2012 des IDS (Deppermann 2013)³ auch der Didaktik nahelegen, die neuen Ethnolekte des Deutschen als Varietäten in den Blick zu nehmen; von ihnen gehen einerseits Impulse zum Sprachwandel aus und sie wären andererseits zugleich für einen beträchtlichen Teil der Schülerpopulation als Basis für den Zugang zum schriftlichen Standard des Deutschen (Maas 2008, Haueis 2016) zu berücksichtigen. Dies bedeutet nichts weniger, als in einer didaktischen Perspektive das Verhältnis von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit neu zu justieren, wenn man nicht hinter einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Sprachsituation in Deutschland zurückbleiben will.

Wenn man nämlich Ethnolekte wie das von Heike Wiese (2012) beschriebene „Kiezdeutsch“ den bestehenden Regiolekten als neue Varietät zur Seite stellt, sieht es nicht mehr so aus, als begegneten Kinder aus Familien mit anderen Herkunftssprachen „dem“ Deutschen immer als einer für sie fremden Zweitsprache. Dies trifft nur für Neuankömmlinge zu oder für Kinder, die strikt von ihrer deutschsprachigen Umgebung ferngehalten werden; spontan geht es auf Spiel- und Sportplätzen und in öffentlichen Verkehrsmitteln anders zu. Da wechseln alle Beteiligten zwanglos je nach Adressaten oder Thema, oft auch „mitten im Satz“ zwischen Varietäten verschiedener Sprachen. Mit

2 Der nachgestellte Asterisk erinnert an den geschlechtsneutralen Genusgebrauch von Personenbezeichnungen und steht der Sprechbarkeit der Schrift nicht im Wege.

3 Siehe auch Auer/Dirim (2004), Debus et al. (1994) und Keim (1993); OBST = Osna-brücker Beiträge zur Sprachtheorie; IDS = Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

anderen Worten: Vor allem in Städten verständigen sich Kinder und Jugendliche in einem „Multisprech“, einer hybriden Sprache, meistens auf der Basis eines „irgendwie deutschen“ Sozio- oder Idiolekts.

Im Regelunterricht ist die Praxis des Deutschunterrichts jedoch noch nicht darauf eingestellt, sich von Modellierungen zu lösen, die Deutsch als (vermeintliche) „Muttersprache“ und Deutsch als (ebenfalls vermeintliche) „Zweitsprache“ institutionell unterschiedlich verorten, statt didaktische Entscheidungen grundsätzlich an der bestehenden Vielfalt an Sprachen, Varietäten und Registern zu orientieren und von da aus die Befähigung zur Teilhabe am öffentlichen kulturellen, politischen und sozialen Gebrauch der Landessprache anzusteuern. Insofern ist das didaktische Brauchtum auf Monokulturalität (= Ignorieren der Vielfalt) angelegt (Gogolin 1994). Bevor man sich also in einer didaktischen Perspektive der Frage nach dem „guten“ Deutsch zuwendet, ist zu klären, was Deutsch als Landessprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft bedeutet. Es wird sich auf dieser Grundlage in den folgenden Kapiteln immer deutlicher zeigen, dass die Merkmale eines schriftgeprägten Sprachgebrauchs – ganz gleich mit welchen Etiketten sie in den publizistischen oder didaktischen Diskursen versehen werden – keineswegs hinreichend sind, um die Aufgaben der sprachlichen Bildung unter Berücksichtigung des Literaturunterrichts angemessen zu bestimmen.

1.2 Zwischen „Linguizismus“ und einem „republikanischen Projekt“: der prekäre Status der deutschen Sprache

Was jeweils als Landes- oder Nationalsprache geführt und als selbstverständlich existent unterstellt wird, kommt meistens nicht ohne politische Einflussnahme zustande. Beispiele aus den letzten Jahrzehnten sind etwa die Scheidung des ehemaligen Serbokroatischen infolge der Kriege im früheren Jugoslawien oder Bestrebungen, Regionalsprachen als eigenständige Sprachen anzuerkennen, was in vielen Fällen (so etwa für das Katalanische) bedeutet, einen früher bereits erreichten Status als offizielle Schriftsprache wieder zu erlangen. Mit wenig Aussicht auf Erfolg gibt es vereinzelte Initiativen, dem Niederdeutschen einen ähnlichen Status zuzubilligen. Dies hätte freilich erhebliche politische und rechtliche Konsequenzen, die im Grundgesetz noch gar nicht vorgesehen wären. Denn anders als in den meisten Staaten ist die Landessprache der Bundesrepublik Deutschland nicht durch die Verfassung oder durch Gesetze der Bundesländer festgelegt. Dass es sie als Deutsche Sprache (mit schriftlichen und mündlichen Standards) gleichwohl

gibt, scheint demnach so selbstverständlich zu sein, dass es gar keiner besonderen rechtsverbindlichen Regelung bedarf.⁴

Wie in vielen Ländern Europas ist auch in Deutschland außerhalb der Schule der Status des öffentlichen und formellen Registers der deutschen Sprache Landessprache in kultureller wie in sprachpolitischer Hinsicht prekär geworden. Nur noch zum Teil handelt es sich um eine Sprache, die in global tätigen deutschen Großunternehmen, in Studiengängen und wissenschaftlichen Publikationen uneingeschränkt in Gebrauch ist (Clyne 2008). Damit verliert das, was in der Schule als deutsche Sprache gelehrt wird, in der Öffentlichkeit gegenüber dem „globalesischen“ Englisch (Trabant 2014) an Prestige; möglichst akzentfrei Englisch sprechen zu können, mag zuweilen sogar deutschen Politikern* als wichtiger erscheinen.

Der institutionell gesicherte mündliche und schriftliche Gebrauch des Registers, das als „deutsche Sprache“ wahrgenommen wird, ist ohnehin nicht identisch mit der Vielzahl von Idiomen, die überall im Land von der Bevölkerung mehrheitlich und bei den meisten Gelegenheiten gesprochen werden. Das war im deutschen Sprachraum nie anders. Was heute als überregionaler mündlicher Standard des Deutschen gilt, ist aus einer kollektiv erarbeiteten Schriftsprache abgeleitet (und nicht umgekehrt die Schrift aus einer der mündlichen deutschen Varietäten). Der amerikanische Germanist David Martyn (2018) hat jüngst den Beitrag der Editions-Philologie zur Vorstellung von einer „deutschen Muttersprache“ rekonstruiert und nennt das daraus entstandene Produkt „Lachmanns Esperanto“.⁵ Sprachgeschichtlich geht das „Sprechen nach der Schrift“ darauf zurück, wie im Niederdeutschen schriftliche Texte der hochdeutschen Bibel- und Literatursprache ausgesprochen wurden (Maas 2012b). Lange Zeit hat die Mehrheit der deutschen Bevölkerung in dieser Sprache nur singen und beten, nicht aber frei sprechen können (Haueis 2016, 81–89).

4 Nicht nur von linguistischem Interesse, in einigen Regionen der Welt auch sprachpolitisch von Belang ist der Status von hybriden Sprachen, die sich insbesondere unter Migrationsverhältnissen herausbilden (Erfurt 2003, Stockhammer 2016).

5 Martyn wählt diese Formulierung, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dem, was in der Nachfolge Lachmanns „das Mittelhochdeutsche“ genannt wurde, um ein konstruiertes Produkt handelt, das aus Lachmanns Editionspraxis hervorging. Diese bestand nämlich nicht darin, die Entstehungs- und Überlieferungsgeschichte mittelalterlicher Texte zu rekonstruieren und zu dokumentieren, sondern aus dem Vergleich verschiedener Versionen, um hypothetisch eine „eigentlich“ gemeinsame Sprache zu erschließen und die in den Texten konstatierten Differenzen als fehlerhafte oder „verderbte“ Abweichungen von der unterstellten gemeinsamen altdeutschen Sprache zu betrachten.

Dem hat die Didaktik in der Lehrerbildung und im Unterricht bis weit ins 20. Jahrhundert einigermaßen erfolgreich in einer Weise Rechnung getragen, die jedoch unter den heutigen Verhältnissen nicht mehr zu praktizieren ist (Haueis 1999 und 2016, 140–158). Der Schriftspracherwerb war in bürgerlichen und adeligen Kreisen bis Anfang des 20. Jahrhunderts weitgehend den Familien überlassen und fand obligatorisch für die bäuerliche Landbevölkerung und die Arbeiterschaft der Städte an Volksschulen statt. Damit war eine weitgehende Homogenität nach regionalem Dialekt, Konfession, Geschlecht und kultureller Umgebung der Schülerpopulation in den Klassen zu erreichen, und der Unterricht konnte verhältnismäßig leicht bei den Erfahrungen ansetzen, die allen Kindern in gleicher Weise vertraut waren. Diese Verhältnisse verloren ihre Selbstverständlichkeit während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zuge der Arbeitsmigration in die Industriestädte und dann durch Flucht, Vertreibung und Evakuierung als Folgen des Zweiten Weltkriegs – also noch vor der Migrationswelle seit etwa 1960. Für die Sprachgeschichtsschreibung ging damit auch die Epoche des „Neuhochdeutschen“ zu Ende – so Peter Braun (1999) in seinen Überlegungen zur Zukunft der deutschen Sprache; deren weitere Entwicklung ist einerseits durch die Verbreitung neuer Medien bestimmt, welche wesentlich zumindest zu einer flüchtigen Vertrautheit mit der überregionalen Standardsprache beitragen, andererseits durch die verstärkten Sprachkontakte aufgrund internationaler Begegnungen und der Einwanderung.

Der Unterricht in der Landessprache Deutsch befindet sich zudem nicht nur aufgrund der Konkurrenz mit dominierenden „Weltsprachen“ in einer schwierigen Lage; darüber hinaus wird ihm auch seine Berechtigung als Leitfach in einer neuerdings formulierten Kritik aus der Mehrsprachigkeitsforschung abgesprochen. Einschlägige Arbeiten wie Heinemann/Dirim (2016), Duarte et al. (2013) und die in OBST 93 (2018) versammelten Beiträge gehen in ihrer Kritik exemplarisch von diskriminierenden Sprachpraxen gegenüber Minderheiten aus: gehässige Unterstellungen im öffentlichen Raum (wie im Titel von Heinemann/Dirim angedeutet), oder das Gebot, in einer Institution wie der Schule auch Privatgespräche nur auf Deutsch zu führen, oder das Scheitern in der Schule auf nichts anderes zurückzuführen als darauf, dass in den Familien nicht Deutsch gesprochen wird. Solche Beispiele sind freilich bedrückend. Generelle Sprachbote sollte es weder in der Straßenbahn noch in der Schule geben. Denn zu den Rechten in einer freien Gesellschaft gehört es, dass niemand sich gezwungen sieht, Außenstehende zum Mithören und Verstehen eines privaten Gesprächs einzuladen, und auch im Schulbetrieb ist es angemessen, zwischen offiziellen und inoffiziellen Kommunikationsverläufen zu

unterscheiden. Dies gilt selbst für die Unterrichtskommunikation (vgl. schon Baumann et al. 1981), in der ein erheblicher Teil der inoffiziellen „Nebenkommunikation“ unmittelbar auf die Lerngegenstände des Unterrichts bezogen ist, also ihrer subjektiven Aneignung dient. Unter diesem Aspekt müsste es sogar wünschenswert sein, dass sich Lernende untereinander in der Sprache verständigen können, die ihnen am ehesten geläufig ist; und ebenso wünschenswert ist es, dass die Lehrkraft in der Lage ist, diese Art der subjektiven Klärungsversuche aufzugreifen und in die „offizielle“ Unterrichtskommunikation einzuführen.

Es spricht auch nichts dagegen, wenn innerhalb einer Institution unter Berücksichtigung aller Beteiligten der Gebrauch einer für alle verbindlichen Verkehrssprachen festgelegt wird, und Beispiele dafür gibt es auch an einigen Schulen. Da es dort aber darauf ankommt, die Schriftlichkeit der Landessprache erlernen zu können, muss man sich darüber im Klaren sein, dass dafür die Festlegung auf eine strikte Einsprachigkeit in allen Kommunikationsbereichen nicht erforderlich ist. Denn anders als im Erstspracherwerb hängt dieser Lernprozess eher von intelligenten Instruktionen ab als von der „Gewöhnung“ an das, was Kinder und Jugendliche sich im ungezwungenen Sprechen spontan aneignen. Der Erfahrung, an einem Unterricht unter Submersionsbedingungen teilnehmen zu müssen, sollte ohnehin kein Kind ausgesetzt sein.

Wenn freilich die Instruktionen im didaktischen Brauchtum so beschaffen sind, dass sich der Lernerfolg vor allem bei denen einstellt, die sie hinter sich lassen können (Röber 2009), spielen Ressourcen aus dem familiären kulturellen Habitus eine entscheidende Rolle. Befinden sie sich nicht im Einklang mit dem, was in der Schule gefordert und vor allem stillschweigend vorausgesetzt wird, erhöht dies das Risiko der sozialen Benachteiligung.⁶ Wo dies nicht erkannt wird, liegt es nahe, auf strikte Einsprachigkeit in der Schule zu setzen, um damit für alle vermeintlich gleiche Voraussetzungen für das Erlernen der Schriftlichkeit zu schaffen. Zwischen dem, was sich aus den Forschungen zur Mehrsprachigkeit an Konsequenzen für die Didaktik ergibt, und den berichteten stigmatisierenden Praktiken steht jedoch eine Mauer der Ignoranz und des Ignorierens.

Deshalb ist es durchaus gerechtfertigt, die fälligen Diskussionen nun auch unter Berücksichtigung ihrer (sprach-)politischen Dimensionen zu führen und

6 Dass der Unterricht in der Landessprache an der Generierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit eine Rolle spielen könnte, wird selbst in der aktuellen bildungsökonomischen Literatur nicht berücksichtigt, auch nicht von El Mafaalani (2020).

in Erwägung zu ziehen, ob der seit Langem beklagte monolinguale Habitus der Schule (Gogolin 1994) nicht auch unter dem Aspekt dessen zu betrachten ist, was im Umkreis von Inci Dirim als *Linguizismus* bezeichnet wird (Heinemann/Dirim 2016, Dirim/Pokitsch 2018). Darunter ist die Etablierung und Sicherung von Herrschaftsbeziehungen durch Stigmatisierung von Sprachen und Sprechweisen zu verstehen.

Ursprünglich verwendet wurde der Terminus zur Kennzeichnung von kolonialistischen Sprachverhältnissen (Dirim/Pokitsch 2018, 15–20). Konnte man die Sprachen der Kolonisierten und dem entsprechend ihr Denkvermögen als „primitiv“ einstufen, war eine bequeme Rechtfertigung für deren Unterwerfung durch die Kolonialmächte gefunden, die ihr Tun lieber als „Zivilisierung“ denn als Ausbeutung verstanden wissen wollten (ausführlich hierzu Piketty 2020). Die Übertragung auf Sprachpraktiken in einer Migrationsgesellschaft erfolgt insofern nicht unmotiviert, als in einigen der zitierten Beispiele der Anspruch auf Überlegenheit gegenüber Menschen zum Ausdruck kommt, denen die gleichberechtigte Zugehörigkeit abgesprochen werden soll. Sie dienen der diskriminierenden Ausgrenzung, und davon sind keineswegs alle Personen betroffen, die sich in einer fremden Sprache unterhalten (Heinemann/Dirim 2016); und selbst gegenüber Sprechern „anerkannter“ Sprachen wie des Englischen kann das Verhalten von deren Hautfarbe abhängen.⁷ Deswegen ist es auch nicht abwegig, Linguizismus mit Rassismus in Verbindung zu bringen.

Derartige Analogien berechtigen indessen nicht zu Gleichsetzungen. Darauf ist hinzuweisen, denn sie erstrecken sich auch auf die Rolle der Landessprache in den Sprachverhältnissen einer Migrationsgesellschaft. Folgt man diesen Zuschreibungen, könnte dies darauf hinauslaufen, dass der Deutschunterricht und insbesondere die auf ihn bezogene Fachdidaktik im Gefüge der sprachlichen Bildung randständig wird.⁸ Denn es sieht zunächst so aus, dass der in der Schule gelehrt Landessprache auf Kosten der Herkunftssprachen von Migrant*innen Privilegien eingeräumt werden, denen eine plausible Legitimität zu fehlen scheint. Das ist zwar nicht ganz abwegig, bedarf jedoch dringend der Korrektur. Es addieren sich hier nämlich Fehler in den theoretischen Grundlagen des didaktischen Brauchtums in diesem Unterricht mit blinden Flecken in der (sprach-)politischen Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation. Beide Seiten berücksichtigen nicht hinreichend, dass sich der vernakuläre⁹ Sprachgebrauch

7 In die Soziolinguistik ist es vor Jahrzehnten als „Pfefferles-Deutsch“ eingegangen.

8 Auf Anzeichen dafür habe ich bereits an anderer Stelle hingewiesen (Hauois 2018).

9 Aus dem lateinischen *vernaculus* (*einheimisch*) übernommene Bezeichnung für einen Sprachgebrauch, der ohne Belehrung auskommt.

und die in der Schule vermittelte offizielle Sprache des kulturellen, politischen und sozialen Lebens im Zuge einer Jahre währenden Ablösung vom Latein nicht mehr diglossisch, sondern monoglossisch unterscheiden – dergestalt also, dass die Schriftsprachlichkeit ebenfalls zur Volkssprache gehört. Was dies für die theoretische Grundlegung der Sprachdidaktik bedeutet, hat Hubert Ivo (1994 und 1999) unter Rückgriff auf die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts ausführlich erörtert (vgl. das Kapitel 5.1 *Konträre Perspektiven auf Humboldts Sprachtheorie*).

Die Entwicklung zur Volkssprachlichkeit ist jedoch auch unter politischen Aspekten von Belang. Utz Maas (2008) stellt sie als „republikanisches Projekt“ dar. Er meint damit eine Dynamik, „die darauf abstellt, ihren einzelnen Mitgliedern die größtmöglichen Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (ebd., 132). Unter sprachlichen Aspekten lasse sie sich dahingehend charakterisieren, dass Sprache zur „Infrastruktur dieser gesellschaftlichen Organisation“ gehört. Der moderne Staat übernehme insofern eine Gewährleistungspflicht gegenüber seinen Bürgern, als er durch ein öffentliches Bildungswesen allen den Zugang zur Sprache des förmlichen Registers eröffne. Der Staat „organisiert die in ihm wirksamen sprachlichen Verhältnisse“ (ebd., 135) in der Weise, dass die „Formen des formellen Registers“ auch von den intimen Registern des vernakulären Sprachgebrauchs aus erreichbar werden. Der Dreh- und Angelpunkt des „republikanischen Projekts“, von dem Maas spricht, besteht demnach darin, dass „die Familiensprache ausgebaut werden (kann), nicht nur für die Zwecke einer überlokalen Verkehrssprache, sondern auch für ihren Gebrauch als Sprache des förmlichen Registers, insbesondere als Schriftsprache“ (ebd., 139). Damit ist freilich ein „republikanisches Projekt“ nicht als ein von Anfang an intendiertes politisches Faktum beschrieben. Vielmehr handelt es sich um die Skizze eines Potenzials, das in der Volkssprachlichkeit zwar angelegt, aber erst im Zuge ihres schriftlichen Ausbaus zu entfalten war. Sichtbar wird es in Europa schon etwas vor den amerikanischen und französischen Revolutionen in der Philosophie der Aufklärung sowie an den Entwicklungen in den Bereichen von Literatur und Theater; dies wird in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert.

Die Volkssprachlichkeit ist zwar in der Didaktik insofern nie verkannt worden, als sie die Landessprache in den Schulen als „muttersprachlichen“ Unterricht angelegt hat. Dies geschah in etlichen Ländern freilich auch in der Weise, dass bestehende autochthone Sprachminderheiten durch Zwang einer politisch gesetzten nationalen „Muttersprache“ einverleibt wurden, und sorgt bis heute für regionale Konflikte. In Europa ist man mittlerweile fast überall

dazu übergegangen, für regional begrenzte autochthone Sprachminderheiten gesetzliche Regelungen zu ihrem Bestand zu schaffen (in Deutschland für das Friesische, Sorbische und Wendische), sodass auch diese Sprachen in der „muttersprachlichen“ Bildung berücksichtigt werden und die Landessprache obligatorisch als Zweitsprache vermittelt wird. In einer Migrationsgesellschaft, in der heute über das ganze Land verteilt mehr als 150 allochthone Sprachen heimisch geworden sind, ist diese Art einer „muttersprachlich“ fundierten sprachlichen Bildung im Regelunterricht der Schule nicht mehr durchzuführen, ohne Benachteiligungen und Bevorzungen stillschweigend zu akzeptieren. In einem Einwanderungsland wie Deutschland ist das Problem mit einem unveränderten Regelunterricht und einer Nische für „Deutsch als Zweitsprache“ nicht in den Griff zu bekommen. Deshalb bedarf es einer Restrukturierung des Deutschunterrichts, damit er allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden vermag. Anders als in der „muttersprachlichen“ Orientierung ist dann freilich nicht mehr nur zu daran zu denken, dass es um den Ausbau der „Familiensprache“ geht. Die gegenwärtigen Sprachverhältnisse erfordern vielmehr die Erreichbarkeit der schriftlichen Landessprache durch den Ausbau des Sprechens in der familiären Umgebung der Schülerschaft; in der Regel gehören Varietäten des Deutschen in Gestalt von Ethnolekten dazu.

In der Kritik am Linguizismus der Schule mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld spielt dagegen die Einsicht in den „republikanischen“ Aspekt der volks-sprachlichen Bildung keine Rolle; so kommen denn auch die zusammen mit Dirim/Pokitsch (2018) veröffentlichten Beiträge in OBST 93 ebenso wie der von Heinemann/Dirim (2016) ohne jede Erwähnung des grundlegenden Buches von Maas (2008) aus. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass sie „Sprachen“ ohne weitere funktionale Differenzierungen neben- oder gegeneinander stellen; eine deskriptiv arbeitende Linguistik kann auch Strukturvergleiche zwischen Varietäten einer Sprache so behandeln, sodass die in der Schule gelehrt „Hoch“- oder „Bildungssprache“ im Binnenverhältnis nur als eine Varietät unter mehreren anderen erscheint. Diese Konstellation wird jedoch von Maas (2008) in zwei wesentlichen Punkten korrigiert: erstens dadurch, dass er Sprachen durch ein Registermodell untergliedert, in dem nur der literate Sprachgebrauch im formellen und öffentlichen Register als Gegenstand des sprachlichen Lernens in der Schule fungiert, weswegen gar nicht die Rede von der unge-rechtfertigten Dominanz einer ganzen „Sprache“ sein kann, sondern von einem bestimmten Sprachgebrauch im formellen öffentlichen Verkehr, an dem teilzuhaben auch im Interesse immigrierter Einwohner* liegen sollte; zweitens durch die Einschränkung, dass der Weg dahin nicht unbedingt von der (vermeintlichen) „Muttersprache“ des primären Spracherwerbs anzubahnen ist,

sofern vorausgesetzt werden kann, dass die Alphabetisierung nicht in einer völlig unbekanntem Sprache erfolgt – in einer mehrsprachigen Gesellschaft dürfte dies für nahezu alle zutreffen, die bereits ansässig sind; ihre Sprechweisen wären also nicht zu ignorieren, sondern auf dem Weg zur Schriftlichkeit der Landessprache aufzugreifen (hierzu auch Hauéis 2010). Diese Überlegungen werden in den folgenden Kapiteln entfaltet.

1.3 Unterricht zur Teilhabe an der Schriftlichkeit der Landessprache

Es ist also nicht ernsthaft zu bestreiten, dass die Didaktik an der Einübung in den Sprachgebrauch eines literaten Registers festhalten muss, wenn man alle Lernenden zur Teilhabe am öffentlichen kulturellen und sozialen Leben befähigen will (Friedrich 2007). Es manifestiert sich in Texten, die man dem schriftsprachlichen Standard des 20. und 21. Jahrhunderts zuordnen kann. Insofern umschreibt die Verwendung des Terminus „Bildungssprache“ im Wesentlichen auch keine anderen sprachlichen Phänomene als das, was als kodifizierter Standard die lokal und sozial begrenzten Varietäten überwölbt und in anderen legitimierenden Rhetoriken „Kultur-“ oder „Hochsprache“ genannt wird – im einen Fall unter Berufung auf Belegstellen in kanonischen literarischen Quellen, im anderen zum Zwecke der kulturellen Abgrenzung gegen ein als „pöbelhaft“¹⁰ stigmatisiertes Sprechen und Schreiben. Nun taucht jedoch in der Legitimierung einer „Bildungssprache“ das Bemühen um einen Ausgleich von kultureller Benachteiligung auf. Damit wird – wie früher schon in der soziolinguistischen Diskussion von Sprachbarrieren – unterstellt, dass ein unterprivilegierter Teil der Population durch schulische Unterweisung etwas nachzuholen habe, was den weniger Benachteiligten schon zuhause ganz von selber zugefallen sei.

Die zuvor etablierten Legitimierungen gehen jedoch explizit gerade nicht davon aus, dass nur ein unterprivilegierter Teil der Schülerschaft auf das schulische Erlernen eines Sprachgebrauchs angewiesen sei, der in seiner Beschaffenheit dem gleicht, was nun mit dem Etikett „Bildungssprache“ versehen wird. Vielmehr erheben sie den Anspruch, alle Lernenden gleichermaßen durch Unterricht zu einem hochgeschätzten Gebrauch dessen zu befähigen, was politisch und pädagogisch als „Muttersprache“ gesetzt

10 Gessinger (1980) zeigt, dass die „Sprache des Bürgertums“ von Anfang an auch von dem Bemühen geprägt war, sich gegenüber der des „Pöbels“ abzugrenzen.

ist. Deshalb kommt man nicht umhin, auch hier zu fragen, ob dabei nicht etwas übersehen wurde. Die kritischen Aufarbeitungen solcher Legitimierungen durch Institutionen der „Sprachpflege“ haben nämlich gezeigt, dass darin National-, Literatur- oder Kultursprachen ebenso als Konstrukte zur Inklusion des ethnisch, kulturell und sozial Dazugehörigen fungieren können wie zur Exklusion derer, die nicht dazu gehören sollen (Gessinger 1980, Härle 1996, Haueis 2016, 99–116). Insofern handelt es sich auch hier um eine Gegenstandsmodellierung, die zwar mit Blick auf die sozialbedingten Sprachverhältnisse einer Nation exklusiv angelegt ist, sie aber gleichwohl (mit unterschiedlichen Erfolgsaussichten) für alle Landeskinder zum Gegenstand des Lernens durch Unterweisung macht.

Nun sind diese Konstrukte immer, auch im Fall der „Bildungssprache“, auf die lexikalischen, morphosyntaktischen, orthographischen und orthoepischen Eigenschaften eines bestimmten Sprachgebrauchs bezogen. Deshalb bleibt von den Legitimierungen sprachlicher Bildungsziele zunächst nur die Orientierung an kodifizierten Normen übrig. Würde man diesen die Orientierung an den reicheren Möglichkeiten zur Seite stellen, welche die Erforschung von gleichermaßen legitimen Teilsystemen auf der Ebene der *langue* unter Einschluss von Aspekten der Variation bieten, stünde der so konstituierte Gegenstand sprachlicher Bildung nicht gerade auf einem festen Fundament, auch wenn er mit der Auffassung der Laien von einem „guten Deutsch“ kompatibel wäre. Denn die utilitaristisch motivierte Frage, ob man das im späteren Leben „wirklich brauche“ und nicht anderes – etwa die sichere Beherrschung des „globalesischen“ Englisch (Trabant 2014) – für das Fortkommen „wichtiger“ sei, ließe sich dann nicht ganz ohne Verlegenheit beantworten.

Dem wäre indessen mit einer sprachlich fundierten funktionalen Legitimierung von Bildungszielen abzuhelfen. Sie ist allerdings – als Befähigung zur Teilhabe an der Schriftkultur und damit am kulturellen, sozialen und politischen Leben – prinzipiell an Textualität gebunden (Haueis 2007a, 133–163). Dies explizit zu formulieren, stellt indessen keine *ad hoc* vorgeschlagene Innovation dar; vielmehr handelt es sich um eine Rückbesinnung auf das, was implizit in der Tradition des sprachlichen Lernens längst verankert war und erst in jüngerer Zeit in Vergessenheit geraten oder an den Rand gedrängt worden ist. Von einem impliziten Zugang zur Textualität kann deshalb die Rede sein, weil dabei der Terminus *Text* gar nicht auftauchte, wohl aber das sprachliche Lernen immer von Beispielen ausging, die im Zusammenhang mit der Rezeption und Produktion von sprachlichen Werken standen, die einzelnen Gattungen zugeordnet werden konnten (Habermann 2010).

1.4 Was bedeutet „Literatur“ im Deutschunterricht?

Unter thematischen Aspekten kann man bei der Auswahl von Texten für den Literaturunterricht wohl nicht davon sprechen, dass sie kulturelle Vielfalt ignoriert. Was jedoch den didaktischen Umgang mit dem betrifft, was heute als „Literatur“ gilt (Bickenbach 1999, Kittler 1987, Krusche 2007, Schlaffer 2002 und 2005), wird darin sowohl soziokulturell als auch ontogenetisch so viel ausgeblendet, dass auch hier die Rede von einer monokulturellen Modellierung sein kann. Diese uns selbstverständlich erscheinende Art von „Literatur“ hat sich nämlich erst bis zum 18. Jahrhundert allmählich herausgebildet und ist an kulturelle Voraussetzungen und Bedingungen gebunden, die sich ebenfalls nicht von selbst verstehen. Um nur einige Stichworte zu nennen: die durchgehende Schriftlichkeit von Literatur (unter Einschluss der Lyrik und der schriftlich fixierten dramatischen Texte); Innovationen in der Drucktechnik, die zu größeren Auflagen führten und Bücher einem breiteren Publikum zugänglich machten; das Aufkommen neuer Leseweisen und damit verbunden die später im Deutschunterricht lange Zeit wirksam gewordene Unterscheidbarkeit von Hoch- und Trivilliteratur; literarisch vermittelte neue Erfahrungen über das Innenleben von Individuen und das Funktionieren sozialer und politischer Systeme. Nichts davon gehört quasi „von Natur aus“ zu dem, was Dichten, Erzählen und szenisches Darstellen in aller Welt gleichermaßen ausmacht – und erst recht nicht, dass in Schulen über entsprechende Produkte analysierend, interpretierend oder meinungsäußernd gesprochen wird.

Maßgeblich für Zuordnungen zu Gattungen war ein Sprachgebrauch, der sich, ausgehend von der Bibelübersetzung Luthers und den liturgischen Texten in protestantischen Gottesdiensten, bis zum 18. Jahrhundert zu einer „Literatursprache“ in kanonisch gewordenen Texten herausgebildet hatte; noch Thomas Mann steht uneingeschränkt in dieser Tradition. Von kanonischen Texten ist insofern zu sprechen, als ein ziemlich fester Bestand an Gedichten, Erzählungen und Dramen das Feld der „humanen Bildung“ in deutscher Sprache absteckte. In dieser Konstellation war an eine strikte Trennung zwischen sprachlichem und literarischem Lernen gar nicht zu denken. Die von den Lehrkräften unter Berücksichtigung der Altersgemäßheit zu treffende Auswahl reichte von Homer über das Nibelungenlied, Shakespeare, Lessing, Schiller, Goethe, Kleist bis hin zu Keller, Storm und Fontane – um nur einige Namen zu nennen, deren Kenntnis zur Allgemeinbildung gehörte, nicht zuletzt deswegen, weil durch ihre Werke über Landesgrenzen hinweg die kulturelle Identität der deutschen Bevölkerung verbürgt schien. Inzwischen ist

dieses Selbstverständnis von literarisch orientierter Allgemeinbildung verloren gegangen. Folgt man Schlaffer (2002, 152), ist dies nicht ohne Mitwirkung des Deutschunterrichts geschehen.

Autobiographien von politisch wirkenden Arbeitern* und Bauern*¹¹ und die Verbreitung volkstümlicher, auf das Leben der „kleinen Leute“ in ländlichen Regionen bezogenen Literatur (zum Beispiel die früher in Lesebüchern unentbehrlichen Erzählungen von Peter Rosegger) zeugen davon, dass diese kulturelle Wertschätzung keineswegs auf eine kleine bürgerliche Elite beschränkt war; vielmehr suchte auch die Arbeiterbewegung die Teilhabe an diesem Reichtum unter anderem über die Gründung von Kultureinrichtungen, die unterprivilegierten Schichten den Zugang ermöglichten. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch, dass die schriftlichen Versionen von lange mündlich überlieferten Erzähltexten und Liedern sich seit Ende des 18. Jahrhunderts an den Gebrauchsnormen der Literatursprache orientierten, und dies trifft selbst für die damals neu entstandene Trivilliteratur zu. Bis Mitte des 20. Jahrhunderts bildeten Texte aus diesem (nie explizit formulierten) Kanon bei der Kodifizierung sprachlicher Normen die Grundlage für die Suche nach Belegstellen für die getroffenen Entscheidungen; diese richteten sich heute weitgehend am Sprachgebrauch in publizistischen Printmedien aus.

Kurz, eine im Leben breiter Bevölkerungsschichten fest verankerte Vertrautheit mit Texten aus dem Umfeld kanonischer Literatur ist heute so nicht mehr gegeben. Dabei könnte es auch im Sinne einer politisch eingeforderten Erinnerungskultur naheliegen, sich anhand literarischer Zeugnisse zu vergewissern, welche Nöte, Verbrechen und Katastrophen zu überwinden und welche Hoffnungen zu wecken waren, bis eine demokratisch verfasste, die Menschenrechte achtende Republik entstehen konnte. Lernen, daran teilzuhaben, wäre auch als einladendes Angebot an neue Staatsbürger* aufzufassen.

Nun haben sich aber die Bedingungen für Orientierungen an einem überregional gültigen schriftsprachlichen Standard im Laufe des 20. Jahrhunderts in einer Weise verändert, dass Texte, an denen er ehemals zu erlernen war, in der Lebenswelt nur noch schwach verankert sind. Dem Literaturunterricht sind zwar die einst daraus entstandenen Rezeptionsweisen erhalten geblieben: das „Verschlingen“ von spontan gerne gelesenen Lesestoffen, die didaktisch gesteuerte Präsentation interessanter Lesestoffe und der sozialkommunikative Diskurs über Gelesenes. Aber der Zusammenhang mit dem

11 Als Beispiele seien genannt: Franz Michael Felder (1839–1869): *Aus meinem Leben* und Adelheid Popp (1869–1939): *Jugend einer Arbeiterin*.

sprachlichen Lernen hat sich so weit gelockert, dass literarisches Lernen unter den – meist unverbunden nebeneinander etablierten Lernfeldern des Deutschunterrichts – in Situationen der Konkurrenz an Bedeutung verlieren kann.

In der Tat: Im Zuge internationaler Vergleiche zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen schien es nahezu liegen, zur Behebung von Defiziten da anzusetzen, wo das Verfügen über einen literaten Sprachgebrauch für den Erfolg in Schule und Beruf entscheidet, also vom Umgang mit Sachtexten. Damit ist der Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen – der übrigens in vielen Ländern ohnehin nicht so eng bestand wie im deutschen Sprachraum – grundsätzlich in Frage gestellt. Sobald sichtbar wird, dass der Literaturunterricht in eine Randposition geraten könnte, wird zwar wieder seine Unverzichtbarkeit betont, doch ohne die sprachferne Modellierung literarischer Kompetenzen anzutasten – und die ist eher auf der psychologischen Basis soziokulturell geprägter Rezeptionsweisen erfolgt als mit Blick auf eine sprachliche Fundierung des literarischen Lernens. Das wird nicht gut ausgehen, wenngleich man das Sichtbarwerden des Scheiterns institutionell vielleicht lange hinausschieben kann.

1.5 Die Sprachlichkeit der Literatur jenseits von Gattungsnormen

Um Literatur in der Sprachlichkeit des Lernens im Deutschunterricht wieder fest zu verankern, ist ein anderer Weg einzuschlagen. Er geht von der Beobachtung aus, dass die Orientierung des sprachlichen Lernens am überregionalen Standard nur einen – inzwischen schmaler gewordenen – Ausschnitt aus den tatsächlich gegebenen Sprachverhältnissen im Blick haben kann. Dieser Standard ist das Ergebnis einer langen soziokulturellen Genese unter Mitwirkung normsetzender und normvermittelnder Instanzen und Institutionen (ausführlich hierzu Haueis 2016, 41–128). Bezogen auf den Unterricht in der Landessprache handelt es sich daher um eine didaktische Konstruktion¹², deren

12 Am thematisch eng begrenzten Beispiel verschiedener Silbenmodelle, mit denen Didaktiker* arbeiten, um die Orthographie der Schärfung zu erklären, erläutert Jakob Ossner (2016) die Bedeutung der Konstruktvalidität sowohl für den Unterricht als auch für die Forschung. Die vorliegende Arbeit befasst sich nicht mit einem deutlich abgrenzbaren Einzelthema des Deutschunterrichts, prüft aber gleichermaßen kritisch die Validität der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch konstruierten Vorstellungen von „Sprache“ und „Literatur“.

Eigenschaften nicht selbstverständlich als „die“ deutsche Sprache vorausgesetzt werden können, sondern in zweifacher Hinsicht näher zu bestimmen und zu reflektieren wären, wenn sie dem Ziel einer umfassenden sprachlichen Bildung nicht im Wege stehen soll.

Zum einen sollte das Konstrukt auch die didaktischen Modellierungen dessen umfassen, was unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit Lerngegenstand sein müsste, wenn der spontane Erwerb einer zumindest regional weitgehend homogenen Varietät der Landessprache nicht vorauszusetzen ist (Gogolin 1994). Bereits dies zu berücksichtigen, hätte eine gründliche Revision des grammatischen Lernens zur Folge (zu den didaktischen Defiziten in diesem Feld Haueis 2007, 107–132 und 2016, 163–175 und 180–191). Zum anderen, und das ist der Punkt, auf den es hier ankommt, wäre das Verhältnis des Konstruktes zu den literarischen Texten zu klären, die den kodifizierten Normen der Schriftsprache nicht in gleicher Weise unterworfen sind und dem subjektiv eher zwanglosen Sprachgebrauch näher stehen. Denn diese kommen ebenfalls als Gegenstände des literarischen Lernens in Betracht, sind aber – aufgrund ihrer sprachlichen Beschaffenheit – eben nicht mehr einfach dem Konstrukt einer „Bildungssprache“ zuzuschlagen.

Im Grunde hat dieses Spannungsverhältnis eine lange Tradition. Stockhammer (2016, 102–109) zeichnet seine Wurzeln in der antiken Rhetorik nach, wo Abweichungen vom unauffälligen lateinischen Sprachgebrauch je nachdem unterschiedlich bewertet wurden, ob sie für eine rhetorische Figur (*figura*) oder für einen sprachlichen Schnitzer (*vitium*) gehalten werden konnten, und erörtert die daraus resultierenden aktuellen Probleme am Beispiel postkolonialer Texte aus Afrika.

Theoretisch hatte der römische Rhetoriker Quintilian das Bewertungssystem in einem Vier-Felder-Modell untergebracht. Als sprachliche Schnitzer galten demnach Abweichungen von der als *latinitas* gelehrtten grammatischen Richtigkeit im Wortgebrauch (*Barbarismus*) oder in der Morphosyntax (*Solözismus*); die Bezeichnungen deuten darauf hin, dass man Sprachkontakte mit der außerhalb der griechisch-lateinischen Kultur liegenden Welt dafür verantwortlich machte. Positiv zu bewerten waren dagegen auffällige sprachliche Formulierungen, die von der Rhetorik als *figurae* anerkannt und gelehrt werden; sie weichen vom „normal“ zu erwartendem Sprachgebrauch durch metaphorisch angereicherte Wortwahl und auffällige syntaktische Konstruktionen ab. Diese Bewertungsunterschiede standen in einem engen Zusammenhang mit den Rangunterschieden zwischen den Lehrgebieten von Grammatik und Rhetorik; das eine hatte propädeutisch in ein korrektes Latein einzuführen, das andere befasste sich mit der wirkungsmächtigen Anwendung dieser Sprache

in der sorgfältig gestalteten Rede und in poetischen Werken.¹³ Die vier Felder des Modells ergaben sich demnach aus Unterscheidungen in zwei Dimensionen: zum einen nach der Wertung mit der Unterscheidung von *virtus* (positiv) und *vitium* (negativ), zum anderen nach dem für die Bewertung zuständigen Lehrgebiet (Grammatik oder Rhetorik).

Spannungen ergeben sich in diesem Modell aus den Grenzfällen, aus denen nicht auf Anhieb ersichtlich ist, ob eine auffällige Wortwahl oder ein ungewöhnlicher Satzbau einen sprachlichen Schnitzer darstellen oder einer rhetorischen Figur zuzurechnen sind; sie wurden nach dem Kriterium entschieden, ob sich Parallelen dazu in Texten einer anerkannten Autorität nachweisen lassen.¹⁴ Abgesehen davon, dass die Lizenzierung „poetischer Freiheiten“ zur Einhaltung von Metrum und Reim immer als Verlegenheitslösung gegolten hat, ist das aus der Rhetorik stammende Modell, das viele Jahre überdauert hat, heute nicht mehr in gleicher Weise zu interpretieren und zu handhaben. Das liegt schon daran, dass man sich auf eine verbindliche Gattungspoetik, die der sprachlichen Richtigkeit übergeordnet wäre, schon lange nicht mehr berufen kann.

Vielmehr kommt der Frage, wie vermeintliche Abweichungen von der sprachlichen Norm einzuschätzen sind, unter einem veränderten Blickwinkel, der die Bedingungen sprachlicher und kultureller Vielfalt ins Auge fasst, eine neue Bedeutung zu. Sie erschöpft sich nicht darin, dass in literarischen Texten an einigen Stellen im Text auch „poetische Freiheiten“ zugestanden werden können. Wir haben es nämlich, wie etwa Stockhammer (2016) mit Blick auf den afrikanischen Kontinent ausführt, dort mit Texten zu tun, die als Ganzes sich gegen die sprachlichen Standards der europäischen Kolonialmächte abheben – und dies nicht aus Unvermögen. So gestaltete Texte trifft man auch in der deutschsprachigen Literatur an, und sie finden Eingang in den Literaturunterricht, wo nach ersten Irritationen und Vermutungen über das Ausdrucksvermögen ihrer Verfasser* sich Kinder und Jugendliche durchaus für die Funktion(en) der Abweichungen vom Standarddeutschen interessieren.

Möglich ist dies, weil solche Texte keineswegs unverständlich sind. Während sie etwa in Afrika oft regional weit verbreitete mündliche postkoloniale Varietäten oder Hybride europäischer Sprachen wiedergeben, ist dies für vergleichbare

13 Die Unterscheidungen spielen auch in Kapitel 7 *Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens* eine Rolle.

14 Bis weit ins 20. Jahrhundert wurde nach diesem Kriterium auch im Duden verfahren, um die Gültigkeit von sprachlichen Normen zu überprüfen.

Texte im deutschen Sprachraum nicht charakteristisch. Dass sie zu verstehen sind, setzt nicht unbedingt Nähe zur geläufigen Alltagssprache voraus; sie sind es auch, weil ihre orthographischen, lexikalischen und morphosyntaktischen Abweichungen vom Standard benannt werden können. Insofern stellen sie eine Erweiterung des „Sagbaren“ dar und konterkarieren damit den Anspruch des in der Schule gelehrt Standards auf das Monopol der Verständlichkeit.¹⁵

Zugleich reklamieren solche Texte in mehrfacher Hinsicht das Recht darauf, in eigenen, vom Standard abweichenden Worten gehört und verstanden zu werden, etwa:

- als ein Recht derer, die sich in Regio-, Sozio- und Ethnolekten ausdrücken,
- oder als eines von Individuen und Gruppen, erlittenen Verletzungen und Verstärkungen Sprache zu verleihen.

Mit den gängigen Zuschreibungen, denen zufolge sich Literarisches durch Polyvalenz, Abweichungen vom „normalen“ Sprachgebrauch oder gar durch so etwas wie eine eigene „Fachsprache“ kennzeichnen ließe, hat dies nichts zu tun. Eher ist es an Auffassungen wie der von Coseriu (1981, 109–111) vertretenen anzuschließen, nach der erst in der „Poesie“ Sprache uneingeschränkt zum Ausdruck gelange. Mit anderen Worten: Was – dem monokulturellen Brauchtum zufolge – als „die deutsche Sprache“ gelehrt wird, ist nichts anderes als ein soziokulturell wichtiger funktionaler Ausschnitt aus den sprachlichen Möglichkeiten des Deutschen. Schriftlich werden solche Möglichkeiten in vollem Umfang durch literarische Texte präsentiert.

Mit der literarischen Erweiterung des „Sagbaren“ um Potenziale, die von der didaktischen Konstruktion der in der Schule zu erlernenden Standardsprache nicht abgedeckt sind, wird deren Geltung nicht in Gefahr gebracht. In der Literatur sind vielmehr Prozesse der Dekonstruktion zu entdecken. Sie vermögen freizulegen, auf welchen sprachlichen Potenzialen das Konstrukt der Standardsprache beruht und wovon es abstrahiert. Dadurch sind die Potenziale der sprachlichen Varianten im subjektiven auf der einen und die des institutionell geregelten Sprachgebrauchs auf der anderen Seite in eine fruchtbare

15 Dies wird in einem späteren Teilkapitel (4.2 *Textualität in oralen, halbliteralen und literalen Kulturen*) an Beispielen ausführlich erläutert. Verwiesen sei jedoch hier schon auf Büchners *Woyzeck* oder Hauptmanns *Die Weber* – Stücke, die es schon lange in den Bestand der Schullektüren geschafft haben, aber nicht gerade als Quellen herangezogen werden, um schriftsprachliche Normen zu belegen.

Wechselbeziehung zu bringen.¹⁶ Der Beitrag literarischer Texte zu dieser Wechselbeziehung zeigt sich auch in der Umkehrung, wo unter Einhaltung des Standards Menschen, denen dies nicht zugestanden oder nicht zugetraut wird, mit eigener Stimme zu Wort kommen. In beiden Fällen handelt es sich darum, mit den Werkzeugen einer Schrift den Eindruck von Mündlichkeit zu erzeugen: im einen in Anlehnung an real existierende Sprechweisen, im anderen um den Entwurf von Sprechweisen, die jenseits von sozialen, kulturellen oder individuellen Beschränkungen denk- und wünschbar wären. Kulturelle Voraussetzung für dieses Wechselspiel von sprachlicher Konstruktion und Dekonstruktion ist eine ausgebaute Alphabetschrift, die sowohl den Erfordernissen eines öffentlichen formalen Registers der Textualität gerecht zu werden vermag, als auch die Möglichkeit eröffnet, mit Mitteln der Phonographie und der Interpunktion Vorstellungen vom Tonfall eines individuellen Sprechens zu vermitteln (Hau-eis 2015b); Literarisches hat an beiden Anteil, ohne vollends darin aufzugehen. Auch diese Voraussetzung ist noch nicht einmal in allen Schriftkulturen gegeben.¹⁷

Dies alles mag für eine wissenschaftliche Lehrerbildung, die sich willig den gegenwärtig verordneten Kompetenzorientierungen des sprachlichen Lernens auf der einen und des literarischen Lernens auf der anderen Seite fügt, nicht von Belang sein. Doch eine Didaktik, die sich zum Ziel setzt, dass in den Schulen allen Kindern und Jugendlichen Wege zu Texten in einer durch Schrift geprägten Kultur eröffnet werden, kann eben nicht von den bestehenden unterschiedlichen soziokulturellen bedingten Vorerfahrungen absehen. Statt diese – wenn überhaupt – eben nicht vorrangig als im Abstand zu den normativ gesetzten „Kompetenzen“ der Schriftlichkeit in den Blick zu nehmen, käme es darauf an, sie in ihrer Diversität aufzugreifen und als Ressourcen des sprachlich-literarischen Lernens zu nutzen. Dazu braucht das Fach als wissenschaftliche Disziplin keinen neuen „Denkrahmen“¹⁸; es müsste sich nur seiner Aufgaben und der eigenen Voraussetzungen vergewissern.

16 Dies wurde bereits von Humboldt ins Auge gefasst, als er die „Sprache der Gebildeten“ und die des (ungebildeten) Volkes zueinander in Beziehung setzte.

17 Dies wird in dem Kapitel 4.1 *Schriftlichkeit und Mündlichkeit* ausführlich erörtert.

18 Bräuer (2016) ordnet Denkrahmen unterscheidbaren Denkkollektiven des Faches zu.

2 Die sprechbare Schrift: ein genetischer Blick auf *Literatur*

In einer sorgfältig gehandhabten Praxis des Unterrichts 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 den vordem 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 sprachliches und literarisches Lernen eine engere Verbindung eingehen können als die eines lose verknüpften Neben- und Miteinanders verschiedener Lernbereiche. Dies ist in den folgenden Kapiteln ausführlich zur Diskussion zu stellen. Der Weg führt von den soziokulturellen Aspekten, die bei der Genese der schriftlichen Literatur des Deutschen zu berücksichtigen sind, über die schon in der Ontogenese angelegten Zugänge zu einem poetischen Sprachgebrauch (3 *Ontogenetisch fundierte Potenziale des Ausbaus*) und einer kritischen Sichtung monokultureller didaktischer Modellierungen von „Sprache“ und „Literatur“ (4 *Die Modellierung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit*) bis hin zu einer Kritik am Leitbegriff einer „Bildungssprache“, durch den die Didaktik nicht nur die sozio- und ontogenetischen Bedingungen, sondern auch eine angemessene theoretische Fundierung sprachlicher Bildung verkennt (5 *Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache*).

Im zweiten Teil unseres Buches führt Hans Lösener weiter aus, was die Einsicht in die sprechbare Schrift für die Gestaltung der sprachlichen Bildung im Deutschunterricht bedeutet. Mit der Frage, wieviel Humboldt die

Deutschdidaktik brauche, beginnt im sechsten Kapitel seine *Suche nach einer Theorie des Deutschunterrichts*, die einen Weg aus dem Nebeneinander von Sprache und Literatur in gegenwärtigen Konzeptualisierungen aufzeigen soll. Dazu setzt er bei der Sprechbarkeit unserer Alphabetschrift an; sie hat nämlich zwei gegenläufige Dynamiken zur Folge: die der *Pluralisierung* der Schrifterzeugnisse und die ihrer *Normierung*. Daraus eröffnen sich *vier Perspektiven des sprachlichen Lernens*: Mündigkeit, Wirksamkeit, Richtigkeit und Angemessenheit.

2.1 Soziokulturelle Aspekte

In der Soziogenese¹ dessen, was heute Gegenstand des sprachlichen und literarischen Lernens ist, zeigt sich immer wieder, wie neue Herausforderungen (wie die der Schriftlichkeit in den Volkssprachen) durch Neustrukturierung vorhandener Ressourcen bewältigt werden konnten. Bei diesem genetischen Zugriff auf die Modellierung kultureller Gegebenheiten und didaktischer Zielsetzungen ist es nicht damit getan, nur die Abfolge von Entwicklungsschritten nachzuzeichnen. So ist nämlich nicht zu entscheiden, ob Neues lediglich darin besteht, Altes abzulösen, oder ob mit einer veränderten Organisation vorhandener Bestände neuen Herausforderungen begegnet wird.

Der Verzicht auf diese Unterscheidung hat in Pädagogik und Didaktik zur Folge, dass scheinbar nur über zwei Optionen zu entscheiden wäre. Es ginge entweder darum, den Abstand der vorauszusetzenden Fähigkeiten und Kenntnissen zu den intendierten Zielen durch kompensatorische Maßnahmen zu verringern, oder darum, schulisches Lernen „vom Kinde aus“ zu gestalten. Da nun diese Forderung in der reformpädagogischen Tradition oft mit Vorstellungen von einem „natürlichem Lernen“ durch Reifeprozesse einhergegangen ist, findet das kompensatorische Denken in der Didaktik derzeit mehr Zuspruch, nicht zuletzt auch deswegen, weil didaktische und entwicklungspsychologische Ansätze (wie die von Wagenschein und Vygotskij) insbesondere von der Didaktik des Deutschunterrichts kaum aufgegriffen und fachlich konkretisiert worden sind.² Diese Ansätze stellen (wie auch in den 70er Jahren des

-
- 1 Der Begriff wird hier in Anlehnung an Ansätze in Psychologie und Erziehungswissenschaften verwendet, in denen psychische Funktionen (wie kognitive und sprachliche Entwicklung) nicht unabhängig von sozialen Faktoren und ihrer geschichtlichen Entwicklung betrachtet werden (zur didaktischen Perspektive Haueis 2016, 7–19).
 - 2 In den letzten Jahren zeichnet sich hier eine gewisse Änderung ab. Gleichzeitig mit Haueis (2016) greift auch Bräuer (2016) gegen Ende seines Beitrags unter Berufung

20. Jahrhunderts in der Kritik an Piaget deutlich wurde) in Rechnung, dass kognitive Strukturen und affektive Haltungen sich nicht unabhängig von soziokulturellen Erfahrungen herausbilden.

Deshalb ist es zwar verständlich, jedoch nicht gerechtfertigt, dass die Deutschdidaktik angesichts aktueller Probleme eher auf kompensatorische Maßnahmen zum Ausgleich vermeintlicher Defizite setzt, als zu fragen, wie unter Bedingungen sprachlicher und kultureller Vielfalt schulische Lernprozesse vorhandene, wenn auch nicht immer erkannte und anerkannte Potenziale konsequent aufzugreifen und auszubauen wären.

Mit Blick auf den Ausbau sprachlicher Potenziale wurde von mir bereits ausführlich dargestellt, was eine Sichtweise leisten kann, die Sozio- und Ontogenese einer didaktischen Perspektive zueinander in Beziehung setzt (Hauois 2016). Dabei kann man zwar zwischen Sozio- und Ontogenese unterscheiden, sie aber nicht unabhängig voneinander betrachten. Während Disziplinen wie Soziologie, Kulturwissenschaft oder Sprachwissenschaft allein die Soziogenese ihrer Gegenstände erforschen, kommen Psychologie und Erziehungswissenschaft nicht umhin, sich mit der Ontogenese von Kenntnissen und Fähigkeiten zu befassen. Dem können sich auch die Fachdidaktiken nicht entziehen; darüber hinaus sollten sie aber auch die Soziogenese ihrer Lerngegenstände nicht aus den Augen verlieren. In der gegenwärtigen Deutschdidaktik kann man freilich so tun, als hätten einem die Arbeiten von Vygotskij, Wagenschein und neuerdings Tomasello nichts zu sagen; angemessen ist es nicht. Die soziogenetischen Aspekte des Ausbaus sprachlicher Potenziale werden nun hier rekapituliert, um exemplarisch zu zeigen, wie Neues durch eine Re-Organisation vorhandener Ressourcen entstehen kann; denn für didaktische Entscheidungen ist es überaus hilfreich, diese Möglichkeit in Betracht zu ziehen (2.2 *Schriftgesteuerter Sprachausbau*). In den darauf folgenden weit ausgreifenden Teilkapiteln geht es um die Soziogenese dessen, was heute den Gegenstandsbe- reich des literarischen Lernens konstituiert. Sie beginnt mit der Schriftlichkeit von Poesie (2.3 *Die Soziogenese von „Literatur“*), zeigt die daraus resultierenden Probleme der literarischen Gestaltung auf (2.4 *Probleme mit der Schriftlichkeit von Literatur*), bringt diese in Verbindung mit der *Hervorbringung einer „Natur zweiten Grades“* (2.5) in der europäischen Kultur und schließt mit den sprachlichen Voraussetzungen und den psychosozialen Konsequenzen eines literarisch bewirkten Erlebnisses (2.6 *Das Mit-Erleben von erzählender Literatur*).

auf erziehungswissenschaftliche und psychologische Arbeiten auf Vygotskij zurück, nicht jedoch auf Wagenschein.

2.2 Schriftgesteuerter Ausbau von Sprachen

Auf Arbeiten von Utz Maas (2008 und 2012) geht das Konzept des Sprachausbaus zurück. Es erscheint in mehrfacher Hinsicht angemessener als die in Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Didaktik bei weitem beliebtere, aber irreführende Verwendung des Terminus „Bildungssprache“. Maas berücksichtigt zwei genetische Perspektiven, in denen die Umgestaltung vorhandener eigensprachlicher Ressourcen durch den 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 (Walter Ong dt. 1987). Während diese Opposition Kulturen nach dem Vorhandensein und den Gebrauch von Schrift unterscheidet, ist das von Maas (2008) vorgeschlagene zweidimensionale Registermodell auf verschiedene Sprachverwendungsweisen zu beziehen, die eine funktionelle Unterscheidung zwischen oratem und literatem Sprachgebrauch ermöglichen. In der einen Dimension ist zwischen dem Sprachverhalten im familiären Privatbereich [+intim] und dem in der Öffentlichkeit [-intim] zu unterscheiden, in der zweiten Dimension zwischen den Polen „informell“ und „formell“. Soweit solche Unterschiede soziokulturell verfestigt sind, ergeben sich bei Maas drei zu besetzende Felder für sprachliche Register: das informelle im intimen, familiären Bereich – das informelle in der öffentlichen mündlichen Kommunikation – und das formelle im Gebrauch der Schriftsprache.

Anhand dieses Modells sind nun sowohl die Sprachverhältnisse als auch die sozialen, politischen und rechtlichen Bedingungen einer sprachlich heterogenen Gesellschaft präziser zu fassen, als dies die holistischen Auffassungen vom Nebeneinander verschiedener Einzelsprachen ermöglichen. Um jedoch literarisches Lernen darin zu verankern, bedürfte es zumindest einer Erweiterung, wenn nicht sogar einer grundlegenden Umstrukturierung. Auf diesen Punkt ist später ausführlich zurückzukommen.

REGISTER	DOMÄNEN
<i>intim</i>	<i>Familie, enge Freunde ...</i>
<i>informell – öffentlich</i>	<i>Straße, „Markt“, Arbeitsplatz ...</i>
<i>formell</i>	<i>Institutionen</i>

Abb. 1: Das Register-Modell des Sprachgebrauchs in Anlehnung an Maas (2008, 109).

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 (Hau-eis 2016, 168–171). Der Unterschied zu reformpädagogisch inspirierten Sichtweisen 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 reines *langue*-Repertoire und als Gegebenheit, deren soziokulturelle Genese bei didaktischen Erwägungen keine Rolle spielt. Infolgedessen stehen in den curricularen Ordnungen in 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 (2012a, 66 ff.) von der Hybridität einer Sprachpraxis, die – im Zuge der

europäischen Volkssprachlichkeit – nach der Ablösung vom Latein als einer heteroglossischen Bildungssprache sich monoglossisch auf die Basis des oraten Sprachgebrauchs stützt. Literates Sprachverhalten ist zwar nicht an das Schriftmedium gebunden, zeichnet sich aber durch Eigenschaften aus, die auf die Verwendung von Schrift zur Gestaltung des öffentlichen Lebens und zur situationsentbundenen Übermittlung von Wissensbeständen zurückgehen. Sie zeigen sich zum einen in elaborierten deiktischen und phorischen Prozeduren zur Identifizierung von Redegegenständen, zum anderen durch lexikalische und grammatische Mittel zur temporalen, lokalen und modalen Situierung von Sachverhalten. Den Rahmen hierfür bildet der finite Satz als grammatische Einheit, wohingegen die Untergliederung des oraten Sprechens durch prosodisch markierte Einheiten erfolgt.

In einer didaktischen Perspektive des Sprachausbaus verdient die Frage, wie sich Neues aus dem Bestand des Alten entwickelt hat oder entwickeln kann, besonderes Augenmerk (Hauéis 2016, 41–89). Hinweise darauf kann die Berücksichtigung der Soziogenese ergeben. Aus der Sprachwissenschaft stammt das Postulat, zur theoretischen Klärung des Befundes, dass sich Sprachen verändern, auch den Nachweis der „Viabilität“ zu erbringen (Ágel 2015) – also der Begehbarkeit auf der Grundlage vorhandener Bestände. Mit Blick auf Prozesse des morphematischen und syntaktischen Wandels zeigt sich etwa, dass nichts von dem, was die Besonderheiten der neuzeitlichen deutschen Syntax ausmacht, in Texten älterer Sprachstufen völlig fehlt. Die eingetretenen Veränderungen bestehen vielmehr in der Verfestigung und Grammatisierung vorhandener Konstruktionen zur funktionalen Differenzierung von Erst-Zweit- und Endstellung des finiten Verbs.³ Diese bevorzugten Positionen – aber auch seine Drittstellung – konnte das Verb lange Zeit einnehmen, ohne dass damit so etwas wie eine Unterscheidung zwischen verschiedenen „Satzarten“ oder „Haupt- und Nebensätzen“ verbunden gewesen wäre. Das lag zunächst auch daran, dass sprachliche Einheiten im Umfeld des Nomens noch nicht zu syntaktisch gefügten Nominalgruppen verfestigt waren, die als verschiebbare Satzglieder in Frage gekommen wären. Noch in Texten von um 1800, zum Beispiel bei Kleist, treten vereinzelt Konstruktionen auf, in denen ein Genitivattribut nicht unmittelbar rechts vom Bezugsnomen steht, sondern durch

3 Inwiefern der Gedanke an Viabilität auch mit Blick auf die Konstitution des Literaturbegriffs und die Modellierung des literarischen Lernens von Belang ist, kommt später ausführlich zur Sprache (vgl. 4.3 *Von der Diversität der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in der Landessprache – und wieder zurück*).

dazwischen geschobene Einheiten aus dem Verbund der Nominalgruppe ausgeklammert wird. Zur Illustration seien zwei durch Unterstreichung gekennzeichnete Stellen aus Kleists Lustspiel *Der zerbrochne Krug* angeführt:

Denn in der Frühe heut sucht man den Richter,
Dem man in seinem Haus Arrest gegeben,
Und findet hinten in der Scheuer ihn
Am Sparren hoch des Daches aufgegangen (1. Auftritt)

Was nur Unordnung schien, Verworrenheit,
Nimmt jetzt den Schein an der Veruntreuung (4. Auftritt)

Ein anderes Beispiel ist die Kennzeichnung von Entscheidungsfragen; sie erfolgte im Althochdeutschen – wie im Lateinischen – durch nachgestellte Partikeln (wie *ni, nu oder na*), die sich als Ausdruck des Erstaunens bis heute gehalten haben. Die Grammatikalisierungen durch funktionale Verfestigungen der möglichen Positionen für das finite Verb erfolgten im Verlauf des Mittelalters bis zum frühen Neuhochdeutschen durch die Etablierung einer für das Deutsche charakteristischen Klammerstruktur des Satzes. Seither zeigt die Spitzenstellung des Finitums an, dass mit einer Fortsetzung zu rechnen ist: Fragen sind zu beantworten oder zurückzuweisen, Aufforderungen zu befolgen oder ebenfalls zurückzuweisen; Konditionale erfordern die Nennung der Folgen, die sich aus der so angezeigten Bedingung ergeben können; und erhalten hat sich bis heute die mögliche Spitzenstellung in formelhaften Einleitungen von Witzen. Dagegen stehen Sätze, in denen das Finitum in Zweitposition den linken Rand der Satzklammer bildet, grammatisch und pragmatisch als selbständige „Setzungen“, denen nicht notwendig etwas vorausgehen oder folgen müsste. Für sie gilt, dass der Platz vor dem Finitum (das Vorfeld) nicht leer bleiben darf, sondern durch eine satzgliedfähige Wortgruppe aus dem Mittelfeld zwischen linkem und rechtem Rand der Satzklammer zu besetzen ist – ersatzweise durch ein *es*. Damit ist im Deutschen – anders als in den meisten anderen Nachbarsprachen, welche die Position vor dem Finitum dem Subjektglied vorbehalten – das Vorfeld die Position für die nuancierte Kennzeichnung von Anschlüssen an Ko- und Kontexte.

In einer didaktischen Perspektive ist das Konzept des Sprachausbaus sowohl mit Vygotskij's Konzeption einer kulturhistorisch fundierten Psychologie als auch mit Wagenscheins Ansatz eines genetischen Lehrens in Verbindung zu bringen (Haueis 2016, 7–12). 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 der Konzeption eines

genetischen Lehrens (Wagenschein 1973) entspräche. Der Konzeption 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. Das von Wagenschein ins Auge gefasste didaktische Vorgehen besteht darin, 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 einem Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“. Damit ist aber auch klar, dass genetisches Lehren 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. Denn nicht nur die Sprach-, sondern auch die Literaturdidaktik könnte in neueren germanistischen Arbeiten Anknüpfungspunkte finden.

2.3 Die Soziogenese von „Literatur“

Für Linguistik und Sprachdidaktik besteht Sprachausbau primär im Herausbilden eines literaten Sprachgebrauches 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 ebenfalls eine genetische Sichtweise, die den Literaturbegriff an die Bedingungen der Schriftlichkeit bindet und sich insofern von „anderen narratologischen Arbeiten unterscheiden“ – so Vellusig (2013a, 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 die didaktische Modellierung literarischer Lerngegenstände auswirken könnte; darauf geht Hans Lösener im zweiten Teil unseres Buches im Kapitel 9 *Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen* ausführlicher ein.

Was heute in Bestand und Umgangsweisen als Literatur gilt, an der sich die didaktischen Modellierungen von „Kompetenzen“⁴ 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 über mündliche Gattungen der Poesie und 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 nach Fiktionalität oder Faktizität zu unterscheiden (Schlaffer 2005).⁵

4 Zur missbräuchlichen Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Bildungswissenschaften Haueis (2007a, 36–42).

5 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

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 unmittelbar leibhaftige Präsenz der Beiträger⁶. 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.⁶ Was hier zählt, ist der Unterhaltungswert der Darbietung.⁷ 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.⁸

2.4 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 (2005, 26) zufolge, der die Ursprünge

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.

- 6 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).
- 7 Diese Form der Geselligkeit kommt auch als Anhaltspunkt für die Situierung eines literarischen Unterrichtsgesprächs in Betracht, das sich vom Unterrichtsgespräch über Literatur deutlich unterscheidet (vgl. Haueis 2010).
- 8 In narratologischen Arbeiten, die sich ausschließlich der Struktur von Erzähltexten widmen, wird dieser Aspekt übersehen oder ethnographisch orientierten Forschungen zur Oral Poetry überlassen.

fiktionaler Dichtung im Zusammenhang mit dem Aufkommen einer alphabetisch fundierten Schriftlichkeit sieht, dienten Genres der Poesie in einer archaischen oralen Kultur der Überlieferung und gemeinschaftlichen Sicherung von „Wissen über Götter, Welt und Menschen“ durch Mythen und Riten, einem Wissen, das sich „in poetischer Form dem Gedächtnis eingepägt“ habe. Um die Glaubwürdigkeit „von diesen längst vergangenen oder dem menschlichen Auge überhaupt entzogenen Vorgängen“ zu sichern, sei die Autorität einer göttlichen Macht in Anspruch genommen worden.

In oralen und halbliteralen Kulturen ist die sprachliche Rahmung dieser Genres deutlich vernehmbar, weil ihre Überformung durch Melodie, Rhythmus, Metrum und Reim nicht anders als durch die menschliche Stimme zu realisieren ist (Hauois 2008). Dagegen hebt sich in Schriftform fixierte Poesie medial nicht mehr von wissensvermittelnder Prosa ab. Angezeigt wird die Dekontextualisierung der (alltagsweltlichen). Kommunikationssphäre und der Übertritt in den Diskursraum eines Textes dominierend durch die Vergegenständlichung im Schriftmedium; auf die in der Oralität hörbaren melodischen und rhythmische Überformungen kann in der Schrift nicht unmittelbar verwiesen werden; insofern konserviert Schrift Sprache nur in „mumifizierter“ Form (so Humboldt). Gemeint ist damit (Hauois 2016, 122 in Anlehnung an Trabandt 1990), dass die Schrift von sinnlich wahrnehmbaren Sprechern* einer Rede abstrahiere; insbesondere mit Hilfe einer Alphabetschrift sei es indessen möglich, „sprachlich Artikuliertes dem flüchtigen zeitlichen Ablauf zu entreißen und es so zu vergegenständlichen, dass es der reflektierenden Wahrnehmung zugänglich wird“. Inwiefern dies so weit möglich ist, dass aus schriftlichen Texten der „Rhythmus in der Rede“ (Lösener 1999) reartikuliert werden kann, hängt von mehreren Faktoren ab, von denen im Folgenden näher die Rede sein wird: der Funktion, die Schriften für die Überlieferung von Texten spielen; dem verfügbaren Repertoire der Schriftzeichen; dem grammatischen Ausbau der Schriftsysteme; und der Nutzung schriftbegleitender Notationen.

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 (2013a) 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 (1987) und Dietrich Krusche (2007) auf.

Wahrgenommen und erörtert wurde die Krise 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. 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).⁹

Dass es indessen im Diskurs des 18. Jahrhunderts nicht einfach um eine Gewichtung verschiedener Gattungen ging, zeigt sich schon daran, dass vor allem die Epen Homers mit ihren ausführlichen Reden der Helden und Götter als Vorbild für die gelingende Verwandlung von „Erzählung“ in „Handlung“ gepriesen wurden. Damit scheidet auch die Vermutung aus, dass sich der Diskurs im Grunde um die Forderung nach einer stärkeren Psychologisierung epischer Texte drehe. Ter-Nedden (1998, 201) zufolge werde in der „Homer-Rezeption des 18. Jahrhunderts“ die „zu Recht wiederentdeckte überlegene erzählerische Lebendigkeit der oral poetry mit der Lebenswahrheit der erzählten Figuren im realistisch-psychologischen Sinn verwechselt“. Es könne nämlich kein „poetischer Text [...] weniger geeignet sein, einen psychologisch plausiblen Zusammenhang zwischen Charakter und Handlung sinnfällig zu machen, als der homerische“.¹⁰

Gleichwohl schließen weder Ter-Nedden noch Vellusig das damit angesprochene Verbalisierungsproblem, wie Rede in Schrift zu verwandeln sei, mit einer medientheoretischen Fundierung vollständig auf. Offensichtlich besteht ja ein Widerspruch zwischen der Feststellung, dass einerseits verbale „Strategien

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

10 Vgl. hierzu die Studie von Julian Jaynes (dt. 1993).

zur Vergegenwärtigung [...] sich in unseren Alltagserzählungen“ finden und „zu den sprachlichen Universalien“ gehören, und andererseits den dargelegten Schwierigkeiten, sie im Medium der Schrift anzuwenden, selbst da, wo es sich um das Verfertigen von Dramentexten handelt. Um zu einer genaueren Bestimmung der Schwierigkeiten mit der Verwandlung von „Rede“ in „Schrift“ zu kommen, empfiehlt es sich, das Blickfeld unter zwei Aspekten etwas zu erweitern.

Zum einen handelt es sich bei den vermuteten universalen Strategien zur Vergegenwärtigung in mündlichen Alltagserzählungen insofern nicht ausschließlich um solche verbaler Art, als sie an die leibliche Präsenz der Personen gebunden sind, die sprechend und hörend den Erzählprozess tragen und stimmlich, mimisch sowie gestisch gestalten. Diese Art der Unterstützung der Rede ist im Medium der Schrift nicht gegeben, weswegen es sprachlicher Mittel bedarf, damit Lesende „in den Text“ kommen können (so Krusche 2007). Hierauf ist später noch ausführlich zurückzukommen. Zuvor ist jedoch der Blick auf den zweiten Aspekt zu richten: er betrifft die Rolle von Schriften bei der Hervorbringung einer „Natur zweiten Grades“ im Kontext der europäischen Volkssprachlichkeit.

2.5 Das Hervorbringen einer „Natur zweiten Grades“

Ein Blick auf die europäische Theatergeschichte lässt die komplexen Beziehungen zwischen spontanem Sprechen und dessen mimetischer schriftlichen Gestaltung deutlicher hervortreten. In der italienischen *Commedia dell'arte* waren lediglich die Sprechtexte des – ohne Maske auftretenden – Liebespaares schriftlich festgelegt, und zwar in der überregional gültigen italienischen Literatursprache. Alle anderen Typen – die komischen Alten, die Dienerinnen und die „lustigen Figuren“ – hatten zu improvisieren; ihre regionale und soziale Herkunft war an ihrer Tracht und ihrer Sprechweise zu erkennen. Ähnlich verhielt es sich mit den Narren und Clowns im Elisabethanischen Theater und auf den Wanderbühnen im deutschen Sprachraum, wo es Figuren wie dem Hanswurst oder dem Harlekin freistand, jederzeit aus dem Stegreif in das Geschehen auf der Bühne einzugreifen. Eingeschränkt wurde dieser Brauch sowohl durch Zensurbehörden, die zur Genehmigung von Theateraufführungen auf der Vorlage schriftlicher Texte bestanden und das Improvisieren untersagten, als auch durch die spektakuläre „Verbannung des Hanswurst“ in Leipzig (1737), zu der sich Johann Christoph Gottsched und die Theaterunternehmerin Caroline Neuber zusammaten, um auch im deutschen Sprachraum die Gründung fester Bühnen für die Aufführung von Stücken der europäischen

Dramenliteratur anzuregen. Im 18. Jahrhundert bedeutete dies sowohl ein dialektfreies „Sprechen nach der Schrift“, das sich an die damals aufkommenden normativen Ausspracheregeln hielt, als auch die Übereinstimmung mit der zeitgenössischen Theaterästhetik, die auf der Bühne ein „natürlich“ erscheinendes Sprechen forderte (näher hierzu Haueis 2015b und 2016, 102–108).¹¹ Das „Sprechen nach der Schrift“ als dialektfreies Sprechen war jedoch im Deutschland des 18. Jahrhunderts wenig verbreitet und konnte deswegen nicht ohne weiteres als „natürlich“ erscheinen. Zur Lösung des Problems gelangte man auf zwei Wegen (Haueis 2015b). Auf dem einen machte man sich die Mittel einer ausgebauten Alphabetschrift zunutze, um sich Eigenschaften eines spontanen, ungezwungenen mündlichen Ausdrucks anzunähern; Vorbild hierfür war die private Briefkultur. Der andere Weg setzte auf eine „kunstvoll hergestellte Natur zweiten Grades“ durch die Übernahme des in England entstandenen Blankverses als Dramenvers. Für deutsche Tragödien und Komödien wurde er Mitte des 18. Jahrhunderts von Gottsched empfohlen (1729/1751), der in seinen Reformvorschlägen zunächst auf den Alexandrinervers der französischen Klassik des 17./18. Jahrhunderts gesetzt hatte (Haueis 2006, 68 f.). Gegenüber diesem hatte der fünfhebige Jambus den Vorteil der Reimlosigkeit. Sie sollte die Schauspieler vor der Unnatürlichkeit durch leierndes „Herbeten“ und deklamatorisches „Singen“ bewahren; ähnlich äußerte sich später Goethe in seinen *Regeln für Schauspieler* (1803). Beim reimlosen Blankvers mit fünf Hebungen handelte es sich also – anders als heute auf vielen Bühnen üblich – um einen Sprechvers, der zudem wegen seiner Nähe zur Prosodie deutscher Wörter zu einer präzisen Artikulation des Sprechtextes anleiten sollte.

Die medialen Differenzen des 18. Jahrhunderts zeigen sich nicht nur im Verhältnis von Buch und Sprechtheater, sondern auch in dem Verhältnis von Sprache und Musik in Oratorien und Opern. In beiden musikalischen Gattungen waren die Funktionen des Informierens und die eines affektiven Anteilnehmens durch die Verteilung von Rezitativen (oder Sprechtexten) auf der einen, sowie Arien und Chören auf der anderen Seite geschieden. Daran ist bemerkenswert, dass die „trockenere“ Funktion des Informierens in den Rezitativen sich in den Opern überwiegend im Rahmen des dramatischen Dialogs zwischen den Akteuren abspielte und eher in den Oratorien als „Erzählen“ in Erscheinung trat; auch dies kann als weiterer Beleg dafür gelten, dass

11 Überregional gültige Ausspracheregeln, die schließlich zu den heute üblichen Varianten eines gesprochenen Standarddeutschen führten, wurden bis weit ins 20. Jahrhundert am Modell der „Bühnensprache“ formuliert.

Ter-Neddens Interpretation des poetologischen Diskurses im 18. Jahrhundert im Kern zutrifft.

Arien waren in der Oper dem musikalischen Ausdruck von Affekten, in den Oratorien der subjektiven Reflexion des mitgeteilten Geschehens vorbehalten. Die zugrundeliegenden Texte auch der längeren Arien sind von auffallend geringem Umfang und mehrfach zu wiederholen. In den Meisterwerken der Gattungen sind Koloraturen und Melismen keineswegs auf die ornamentale Ausgestaltung beschränkt, vielmehr dienen sie als Mittel des subjektiven Ausdrucks jenseits der Sprache – bis hin zum Schrei, der jedoch immer innerhalb der Gesangslinie verbleibt. Erst die Bemühungen um eine Überwindung der starren Regeln der *opera seria* im Laufe des 18. Jahrhunderts rückte die musikalische Struktur der Rezitative näher an die der Arien, sodass daraus schließlich fast vollständig durchkomponierte Opern entstanden. Auf dem Weg dahin spielte die Verteilung des Gesangs auf mehrere Solisten in Duetten, Terzeten und Quartetten eine immer größere Rolle; Mozart konnte sich rühmen, im Finale einiger Opernakte die Stimmen von sogar mehr als vier Solisten zu integrieren. Damit erfolgte in der Klanggestalt dieser Partien eine Annäherung an mündliche Kommunikation, auch an das Sprechen für sich. Pointiert formuliert, bedeutet dies: Die Verwandlung der „Rede“ in Musik (vgl. Nikolaus Harnoncourt 2014) schien im 18. Jahrhundert wohl deswegen leichter zu gelingen als die ins Medium der Schrift, 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). Der Anteil von Verbalisierungen an diesen Formen der künstlerischen Expressivität spielt in Gesangspartien eine untergeordnete, in der Instrumentalmusik gar keine Rolle. Dies lässt einen Vergleich mit dem Spracherwerb von Kindern zu, der schon lange vor der Äußerung des ersten Wortes einsetzt und bis hin zu ersten Erfahrungen mit Textualität von einer Vielfalt stützender spielerischer Aktivitäten begleitet sein kann.¹²

Zu bewerkstelligen war diese Verwandlung der Rede in Musik freilich ebenfalls nur aufgrund der Möglichkeiten, die eine voll ausgebaute Notenschrift eröffnete, mit der nicht nur Intervalle zwischen Tönen und deren Dauer festzulegen waren. Die Partituren seit dem 17. Jahrhundert geben auch Auskunft über die sukzessive oder simultane Beteiligung verschiedener Stimmen, über die artikulatorische Phrasierung des musikalischen Geschehens durch Pausen,

12 Auf diesen Punkt ist später (Kap. 3 *Ontogenetisch fundierte Potenziale*) noch einmal zurückzukommen.

unterschiedliche Tempi und Tonstärken bis hin zu spezifischen Spieltechniken. Damit war auch in der Instrumentalmusik das Interagieren verschiedener Stimmen zu planen, sodass etwa die Holzbläser* nicht nur zur Verstärkung von melodischen Linien dienten, sondern in dialogische Beziehungen zu anderen Instrumentengruppen treten konnten: durch das wiederholende Aufgreifen von Motiven oder das Durchspielen von dialogischen Elementen wie „Frage und Antwort“ oder „Vorschlag und Widerspruch“. Dies zeigt sich sowohl in den Quartetten und Quintetten als auch in den Symphonien des 18. Jahrhunderts. Angesichts der Bedeutung, die dem Musizieren in kammermusikalischen Besetzungen als Aktivität des geselligen Umgangs bis zum Aufkommen audiovisueller Medien zugeschrieben wurde, ist es nicht verfehlt, hierin einen Beitrag zum Einüben in Interaktionsverhältnisse zu sehen, in denen das Miteinander unterschiedlicher Kräfte und Eigenschaften Wertschätzung erfährt und dem Entstehen eines gemeinschaftlich hervorzubringenden Werkes nicht im Wege steht.

Der Blick auf die Musikgeschichte ist insofern hilfreich, als er das oben skizzierte poetologische Problem, wie „Rede in Schrift“ zu verwandeln sei, unter zwei Aspekten neu beleuchtet. Erstens bedeutet die poetische Lösung dieses Problems, dass durch Schrift ein visuell wahrnehmbares Gebilde entsteht, welches als Mimesis „natürlichen Sprechens“ rezipiert werden kann. Eine derartige mediale Verschiebung tritt in der Musik deutlicher zutage. Im Musiktheater ist der Zugang zum Erleben der Protagonisten kaum über den Text der Arien zu gewinnen, sondern über seine musikalische Gestaltung im Gesang; und in der Instrumentalmusik kommen Anklänge an ein kommunikatives Miteinander ganz ohne sprachliche Stütze zustande. Solche medialen Transpositionen der natürlichen Wahrnehmung sind im Übrigen insgesamt kennzeichnend für die europäische Kultur der Neuzeit. Beispiele dafür finden sich in der Porträtmalerei, in perspektivischen Landschaftsbildern, in der Gartenarchitektur mit kunstvoll hergestellten „Ruinen“ inmitten von „Landschaften“, im Theater der Guckkastenbühne – bis hin zur Konstruktion von Puppen, die als Automaten menschliche Tätigkeiten simulieren.¹³

Voraussetzung für das Gelingen dieser mimetischen Praxis ist zweitens, dass wissenschaftlich fundierte Techniken zur Verfügung stehen, mit denen die Illusion der Übereinstimmung mit Eigenschaften realer Gegenstände und Sachverhalte zu erzeugen ist. Die Perspektivmalerei braucht Geometrie, die

13 Das islamische Bilderverbot beruht auf der prinzipiellen Ablehnung dieser vermeintlichen Anmaßung, in Konkurrenz zum göttlichen Schöpfer zu treten.

naturgetreue Darstellung menschlicher Körper Anatomie – und die schriftliche Fixierung von musikalischer und sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten bedarf elaborierter Notationssysteme. Insofern kann man mit Walter Ong (dt. 1987) und Peter Stein (2006) Noten- und Alphabetschriften ebenfalls als Technologien zur Herstellung einer artifiziellen „Natur zweiten Grades“ auffassen. In beiden Fällen verhält es sich indessen nicht so, dass das Potenzial solcher Schriften von Anfang an schon voll ausgebaut war und das schriftlose Musizieren und Hervorbringen sprachlicher Werke zu neuen Gestaltungsweisen nur auf dem Wege der Schriftlichkeit gelangt wäre. Vielmehr profitierten die Prozesse des Ausbaus von wechselseitigen Impulsen. Zwar wäre es in der Geschichte der Musik ohne schriftliche Planung kaum zur Architektur großer symphonischer Werke gekommen, aber Vielstimmigkeit des Gesangs und Improvisation von Instrumentalmusik hat es immer auch ohne Noten gegeben.

Ähnliches gilt für das Entstehen von Literaturen, die im Medium der Schrift einen natürlich erscheinenden sprachlichen Ausdruck gestalten. Sie haben vom Ausbau der Alphabetschrift im Kontext der Volkssprachlichkeit profitieren können. Denn damit wurde die Nähe der Schrift zur Eigensprachlichkeit etabliert. Dabei ist es freilich primär zunächst nicht um die schriftliche Wiedergabe von Eigenschaften des spontanen Sprechens in der Alltagswelt gegangen, sondern darum, mit den Mitteln der Schrift Sprechweisen anzubahnen, die zu einer sublimierten „zweiten Natur“ werden könnten; erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts tauchen im deutschen Sprachraum literarische Texte auf, in denen regionale, soziale und individuelle Varianten als Abweichungen von einem überregionalen mündlichen Standard (dem „Sprechen nach der Schrift“) als Gestaltungsmittel verwendet werden (Haueis 2015b).

Im Rückblick wäre somit das oben angesprochene poetologische Problem auch als eines zu präzisieren, das es mit dem Ausbau der Alphabetschrift zu tun hatte, die als Werkzeug zur Modellierung von „natürlich“ erscheinenden Sprech- und Schreibweisen zu optimieren war. In der Tat heben Untersuchungen zur kommunikativen Geselligkeit – bei durchaus unterschiedlichen Deutungen des historischen Verlaufs – für das 18. Jahrhundert übereinstimmend hervor, dass zuerst in der Briefkultur Elemente des ungezwungenen vertrauten Gesprächs auftauchten. Schmölders (1986, 34) nimmt an, dass sich „auf literarischer Ebene“ durchsetze, „was bei den herrschenden Schichten aus dem täglichen Gespräch verdrängt wurde. Was die Konversation als gesellschaftlich reglementierte sprachliche Interaktion nicht mehr zulässt, erhält nun im *schriftlichen* Umgang neue Dignität: Lob, Naivität, Witz, eine gewisse

Respektlosigkeit (badinage) und zwanglose Assoziationen werden zu Kennzeichen des Briefstils.“¹⁴

2.6 Das „Mit-Erleben“ von erzählender Literatur

Parallel zu der in Privatbriefen praktizierten Erweiterung des Schriftgebrauchs durch Annäherung an die Ungezwungenheit des intimen persönlichen Gesprächs kam es im 18. Jahrhundert auch zu einer Überwindung der „Krise des Erzählens“. Erzählungen waren nun so zu gestalten, dass Leser* das erzählte Geschehen aus der Perspektive von Protagonisten* wahrnehmen und miterleben konnten. Dem stand zunächst entgegen, dass längere Prosa-Texte von der Mündlichkeit des Erzählens (Merkel 2018) abgeschnitten waren, sodass unter medialen Gesichtspunkten der Prosaroman des 17. und frühen 18. Jahrhunderts Abhandlungen zur Verbreitung von Wissen näherstand als Gattungen der Poesie.¹⁵ Dass diese Prosawerke gleichwohl zur schriftbasierten poetischen Literatur aufschließen konnten, ist eine verhältnismäßig späte Errungenschaft, die an mehrere Voraussetzungen gebunden ist; dazu zählt das Interesse eines bürgerlichen Publikums am Schicksal von Protagonisten*, mit denen es Erfahrungen aus einer gemeinsamen Lebenswelt teilt, aber auch die Privatheit des stillen Lesens oder die Entwicklung einer Geläufigkeit des Lesens, die dem Rezipienten* die Illusion verschafft, als Augen- und Ohrenzeuge am erzählten Geschehen teilzuhaben.

Im Zusammenhang damit geht Krusche (2007) der Frage nach, wie es gelingt, dass ich als Leser* „in den Text kommen“ kann, und greift hierfür Karl Bühlers (1965) Unterscheidung zwischen Zeig- und Symbolfeld auf. Allerdings modifiziert er dessen Auffassung, dass sich das „Zeigen im (literarischen) Text“ als *Deixis am phantasma* vollziehe. Diesen Terminus verwendet Bühler zur Kennzeichnung von sprachlichen Zeigehandlungen, die sich weder auf Zeigwörter und Gesten *ad oculos* (vor den Augen) stützen können, also in einem von Sprecher* und Hörer* gleichermaßen geteilten Wahrnehmungsraum noch auf „Zeigegegeräte“ wie Landkarten und andere Modelle. Am *Phantasma*, in einem ausschließlich sprachlich geschaffenen Vorstellungsraum, ist – in Texten! – auf Gegenstände und Sachverhalte zu verweisen, die der unmittelbaren sinnlichen

14 Vgl. hierzu etwa Fauser (1991), Linke (1996) und Scharnowski (1996).

15 Anne Betten (1985) zufolge finden sich in den Romanen des 17. und frühen 18. Jahrhunderts Annäherungen an die Elemente der Oralität nicht zuerst in der Wiedergabe wörtlicher Rede, sondern in anderen Passagen.

Wahrnehmung der Leser* und Hörer* entzogen sind. Das trifft zweifellos auch auf literarische Erzähltexte zu.

Wenn Krusche gleichwohl auf einer Modifizierung dieser Kennzeichnung besteht, beruht dies darauf, dass sie mit Blick auf Möglichkeiten des literarischen Erzählens unzulänglich ist. Es macht nämlich einen Unterschied, ob Erzählungen nur eine Vorstellung von dem vermitteln, was sich irgendwo und mit irgendwem einmal begeben hat, oder darüber hinaus Rezipienten* in die Position eines mitempfindenden Subjekts daran Anteil nehmen lassen. In dieser theoretischen Perspektive, die von Formen der sprachlichen Deixis ausgeht, nimmt Krusche wohl nichts anderes in den Blick als das, was in der oben erläuterten „Krise des Erzählens“ als das poetologische Problem dargestellt wurde, „Erzählen“ in „Handlung“ zu transformieren. In der Tat kreisen etwa die epischen Dichtungen des Hochmittelalters um die *aventures*, die Wechselfälle, welche den Protagonisten* widerfahren, in ähnlicher Weise wie die Hindernisse und Gefährdungen, denen Märchenhelden* ausgesetzt sind: Was sie denken und empfinden, wird mit wenig differenzierten Zuschreibungen wie *List*, *Furcht*, *Mut* und entsprechenden Verben und Adjektiven erfasst; dergleichen erfolgt die Kennzeichnung von Personen und Orten überwiegend in Stereotypen wie *böse Hexe*, *schöne Prinzessin* oder *dunkler Wald*. In dieser Hinsicht besteht auch Übereinstimmung mit den Novellen des Boccaccio oder den mündlichen Erzählungen im arabischen Raum, in denen Begebenheiten nicht als Folge von *aventures* eine Rolle spielen, sondern im Einfädeln oder Überwinden von Intrigen.¹⁶ Insofern befinden sich die Rezipienten* in einer Position „gegenüber dem Text“, was – so Kittler (1987) – auch den Leseweisen bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts entspricht.

Durch Ausdifferenzierung der in literarischen Texten entfalteten Formen der Deixis kann es also gelingen, dass Leser* ihrerseits eine Position im Wahrnehmungsraum eines Textes einnehmen. Dies nutzt Krusche (2007, 138) als Instrument zur „Analyse von Werken literarischer Fiktion“ und richtet dabei seinen Blick auch auf die Soziogenese ihrer Wirkungsmöglichkeiten. In der *Ich-hier-jetzt-origo* der Alltagskommunikation sind die Subjekte der Wahrnehmung zugleich die Subjekte ihrer Sprechakte. Dagegen sind in der literarischen

16 Dem entsprechen im Theater der frühen Neuzeit die als sozial (oder auch regional) festgelegte Typen wie die Masken in der italienischen *Commedia dell'arte*. In den Komödien Molières bleiben die Muster der Intrigen (ein Liebespaar hat mithilfe mit Hilfe von Dienstboten* die von der Vätergeneration in den Weg gelegten Hindernisse zu überwinden) weitgehend erhalten; die Protagonisten* dieser Generation handeln aber nicht als soziale Typen, sondern aufgrund ihrer Charaktereigenschaften.

Rezeption diese Funktionen insofern getrennt, als Leser* im Vorstellungsraum des Textes zwar in die Position eines wahrnehmenden Subjektes versetzt sein können, darin aber nicht selbst als Sprecher* vorkommen. Vermittelt wird die Wahrnehmung durch Erzähler* als „Sprecher des Ganzen“ oder durch „Sprecher der Figurenrede“ (ebd., 142). Nun lasse sich seit dem 18. Jahrhundert „ein nachhaltiger Wandel im Verhältnis des Erzählers* zu den Figuren im Text beobachten“ (ebd., 144), der in der Tendenz zu monozentrisch angelegten Erzähltexten bestehe, in denen eine Aspektfigur, „gewöhnlich die Hauptfigur der Handlung, zum Subjekt der Wahrnehmung gemacht wird“¹⁷ und zugleich „auch zum Subjekt der Erfahrungsbildung und Reflexion ausgebildet werden“ könne (ebd.). Dies habe auch einen „Wandel in der Themabildung“ zur Folge; „es entwickelt sich ein Interesse an den Erfahrungsbedingungen des Subjekts an sich“ (ebd., 145), und dies gehe einher mit einer veränderten Leseerfahrung: „Daß der Andere, das Subjekt, das nicht wir selbst sind, kein *Gegenstand des Wissens, allenfalls der Deutung* für uns ist“ (ebd.). So gelange man zu einer „Erfahrung, die er sonst im Leben nicht machen kann: einen Menschen ‚aus seinem Inneren heraus‘ kennenzulernen“ (ebd., 142). Diese Konstruktion, die es ermögliche, „das Innere der Figur *mit Worten des Sprechers des Ganzen*“ zu erschließen, sei „ungemein folgenreich“: „Vieles von dem, was wir mit Begriffen wie Humanität, Toleranz, Aufgeklärtheit und Liberalität bezeichnen, ist – auch – aus der Erfahrung mit erzählter Innerlichkeit gewonnen worden“ (ebd., 142). Die Erfahrung mit erzählter Innerlichkeit bekommt es also mit dem zu tun, was einen Menschen ausmacht, wenn man von dem absieht, „was die Mode streng geteilt“¹⁸ – also von den durch Standeszugehörigkeit bestimmten Konventionen und Möglichkeiten seines Handelns.

Diese Befreiung des Wahrnehmens, Denkens und (potenziellen) Handelns von soziokulturell und politisch auferlegten Einschränkungen durch literarisch vollzogenen Sprachausbau tritt auch in den institutionellen und dramaturgischen Veränderungen des Theaters im 18. Jahrhundert zutage (Haueis 1997 und 2016, 102–108). Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Romane *Anton Reiser* (1785 ff.) von Karl Philipp Moritz und *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) von Goethe, in welchen den Protagonisten* viel daran liegt, sich Theatertruppen anzuschließen. Während Anton Reiser damit scheitert, gelingt dies Wilhelm Meister. In einem Brief an seinen Schwager versucht er

17 Besonders deutlich kommt dies in den Briefromanen des 18. Jahrhunderts zum Ausdruck.

18 Schiller in der „Ode an die Freude“.

zu erklären, weshalb er sich einer wandernden Schauspieltruppe angeschlossen hat und diese mit dem seinem Vater unterschlagenen Geld unterstützt. Als Bürgerlicher sieht er im Theater einen Ersatz für das, was einem Adligen durch seine Geburt zufalle: Person sein zu können und nicht nach seiner jeweiligen gesellschaftlichen Brauchbarkeit bestimmt zu werden:

Wenn der Edelmann durch die Darstellung seiner Person alles gibt, so gibt der Bürger durch seine Persönlichkeit nichts und soll nichts geben. Jener darf und soll scheinen; dieser soll nur sein, und was er scheinen will, ist lächerlich oder abgeschmackt. (Goethe 1976, 304; vgl. hierzu auch Linke 1996)

Das Verb *scheinen* bedeutet im Kontext des Zitats nichts anderes als die Konstruktion (*öffentlich*) *in Erscheinung treten*. Diesen Mangel des bürgerlichen Daseins würde man heute vielleicht als das Fehlen der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung oder mit den Worten des Grundgesetzes als unzulässige Beschränkungen des Rechtes auf eine „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ bezeichnen.¹⁹ Wilhelm Meisters (illusorische) Hoffnung, der Entbehrung dieses Rechts auf der Theaterbühne nicht oder zumindest weniger stark ausgesetzt zu sein als in den Lebensverhältnissen des bürgerlichen Standes, geht auf die Neuorientierung theater-ästhetischer Erwartungen im Zuge der Aufklärung zurück. Denn ihnen zufolge soll nicht die Standeszugehörigkeit die einem Menschen entgegenzubringende Achtung seiner Würde bestimmen, was schließlich zur Überwindung der Ständeklausel geführt hat. Gegen diese Klausel konnte die Poetik anführen, dass ehrenwerte Bürger nicht weniger als Fürsten und Höflinge verdienten, ernstgenommen zu werden, und dem bürgerlichen Publikum nicht zugemutet zu werden brauchte, sich auf der Bühne immer nur als komische Geizkragen und Tölpel dargestellt zu sehen.²⁰

In einer soziogenetischen Perspektive, die sich am Konzept des Sprachausbaus orientiert, erscheint die Sprachlichkeit von Literatur nun im Zusammenhang mit dem emanzipatorischen Potenzial, das in Werken der volkssprachlich

19 Damit ist wieder an das Konzept des Sprachausbaus anzuschließen, in dessen Zusammenhang Maas (2008) von einem „republikanischen Projekt“ spricht.

20 Zwar konnte auch das bürgerliche Trauerspiel die geforderte Fallhöhe in gewisser Hinsicht wahren, indem der Fall ins Unglück als Sturz aus sozialem Ansehen in die Schande dargestellt wurde. Gleichwohl war der Bürger nicht unabhängig genug, um als selbständig handelnde und im Handeln tragisch irrende Person auftreten zu können. Daraus erklärt sich die Monotonie in den Fabeln des bürgerlichen Trauerspiels. In Grenzen war diese Monotonie auszugleichen, indem man die Techniken zur Darstellung der bürgerlichen Welt verfeinerte, in den Dramen des *Sturm und Drang* bis hin zu Annäherungen an regional und sozial bedingte Sprechweisen.

fundierten literarischen Prosa und des Theaters entfaltet wurde. Die Darstellung dieser Entwicklung begann in diesem Kapitel mit der Erläuterung des Konzepts in der Weise, dass an Beispielen der deutschen Sprachgeschichte gezeigt wurde, wie „Neues“ in der Schriftsprachlichkeit aus den Beständen des bereits Vorhandenen entstehen kann (2.1 *Schriftgesteuerter Sprachausbau*). – Da das gegenwärtige Verständnis von „Literatur“ und literarischem Lernen auf Schriftsprachlichkeit fixiert ist, war es mit Blick auf kulturelle Heterogenität (und der Bedeutung von poetischen Elementen im frühkindlichen Spracherwerb) erforderlich, diese Selbstverständlichkeit aufzubrechen (2.3 *Die Soziogenese von „Literatur“*). – Da mit der zunehmenden Verbreitung literarischer Prosa und neuer Leseweisen im 18. Jahrhundert Zweifel daran aufkamen, inwieweit Romane überhaupt zur Dichtkunst gehören, war auf die „Krise des Erzählens“ einzugehen und sie als das Problem darzustellen, wie „Schrift“ in „Rede“ zu verwandeln sei (2.4 *Probleme mit der Schriftlichkeit von Literatur*). – Auch aus didaktischen Überlegungen über die Grenzen unseres Faches hinaus, bot es sich an, dieses Problem in den europäischen kulturellen Kontext der Hervorbringung einer „Natur weiten Grades“ mit Hilfe medialer Werkzeuge zu stellen (2.5 *Das Hervorbringen einer „Natur zweiten Grades“*). – Literatur-spezifisch war schließlich zu erläutern, durch welche textuellen Prozeduren es möglich wurde, dass Leser* schriftlich Erzähltes „mit-erleben“ können – und welche kulturellen, sozialen und politischen Dimensionen darin enthalten sind (2.6 *Das „Mit-Erleben“ von erzählender Literatur*).

Als Zwischenergebnis ist nun festzuhalten: Das weitgehend unverbundene Nebeneinander von sprachlichem und literarischem Lernen im Deutschunterricht ist keine zufriedenstellende Selbstverständlichkeit. Es hat sich erst seit etwa fünf Jahrzehnten auf dem Boden der Trennung von Sprach- und Literaturwissenschaft etablieren können und gefährdet inzwischen nicht nur die Einheit der Fachdidaktik Deutsch, sondern auch den Stellenwert des literarischen Lernens. Um zu zeigen, von welchen Alternativen die Fachdidaktik profitieren könnte, war nun in der Argumentation ziemlich weit auszuholen, nicht zuletzt auch zur Freilegung von Wissensbeständen, die in der Fachdidaktik in Vergessenheit geraten sind. Das ist für die Didaktik deswegen von Belang, weil die Orientierung an „Kompetenzen“, zu denen der Umgang mit schriftlich fixierter Literatur führen soll, diese voraussetzungslos als selbstverständliche Gegebenheit betrachtet. Damit werden sowohl die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen der Schülerschaft ignoriert als auch die Gestaltungs- und Rezeptionsprobleme, welche die Schriftlichkeit von Literatur zu bewältigen hatte. Deswegen war es nötig, die kulturellen Kontexte der Probleme und ihrer Bewältigung in Erinnerung zu rufen, um wenigstens ansatzweise eine

Vorstellung davon zu vermitteln, wo in einer mehrsprachigen und kulturell vielgestaltigen Gesellschaft nach Möglichkeiten des Anknüpfens, Aufgreifens und Weiterführens von außerschulischen Vorerfahrungen zu suchen sind, um allen Kindern und Jugendlichen den Weg in die Sprachlichkeit von Literatur zu bahnen. Dafür beim verfügbaren Medienkonsum anzusetzen, macht es zwar allen Beteiligten recht bequem, kann wohl auch zur Beschäftigung mit literarischen Themen anregen, führt indessen weiterhin an der Sprachlichkeit von Literatur vorbei.

3 Ontogenetisch fundierte Potenziale des Ausbaus

Schon am Beispiel des häuslichen Umgangs mit Märchen und anderen Geschichten zeichnet ab, wie sich daraus unterschiedliche Anknüpfungspunkte für den literaten Ausbau der oraten Potenziale ergeben können. Kinder, die bereits in ihrem familialen Umfeld regelmäßig Geschichten vorgelesen oder mündlich erzählt bekommen, lernen aus dem Munde ihrer Angehörigen ungesteuert Strukturen eines literaten Sprachgebrauchs (Heath 1982).¹ Das Vorlesen scheint dabei insofern eine herausragende Rolle zu spielen, als es von der Annahme gestützt wird, dies könne den Schriftspracherwerb in der Schule erleichtern, weil den Kindern eben auf diese Weise „Schriftdeutsch“ vertraut werde. Eltern, die ihren Kindern mündlich Geschichten erzählen, ihnen Lieder, Kinderreime und Abzählverse beibringen, bahnen indessen ebenfalls den Weg zur Textualität an; die Bedeutung der spontan erworbenen mündlichen Nähe zur Schriftsprache für das Lesen- und Schreibenlernen wird überschätzt. Denn über viele Jahre hinweg ist es in allen hochdeutschen Dialektgebieten auch unabhängig vom sozialen Status der Familien erforderlich gewesen, den Abstand der gesprochenen Sprache zur Schriftsprache didaktisch zu bearbeiten, was sich nicht als Hindernis bei der Aneignung eines normgerechten Gebrauchs der Schrift erwiesen hat. Im Gegenteil hat die vermeintliche Schriftferne der Dialekte dazu beigetragen, nicht schon von Anfang an dem Irrtum zu verfallen, als sei Schrift nichts anderes als ein „Abbild“ des Sprechens, sodass „genaues Hinhören“ schon genüge, um die Grundlagen der Orthographie zu erwerben. Wo Sprechen im Dialekt – so wie in Bayern oder in der Schweiz – allgemein verbreitet ist, beginnen Schwierigkeiten erst da, wo ein freies und unbefangenes „Sprechen nach der Schrift“ erwartet wird, weil das Lesen und Schreiben eben von Anfang an nicht als etwas konzipiert und gelehrt wurde, das sich unmittelbar aus der Klanggestalt des Gesprochenen ableiten ließe.

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

1 Davon können Kinder, die den Inhalt solcher Geschichten nur durch die Rezeption audiovisueller Medien erfahren, nicht in gleichem Maße profitieren.

Aktivitäten zu lernen ist. So beteiligen sich Kinder im Vorschulalter an Fiktionspielen 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. Indessen 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 jedoch unter zwei Bedingungen wenig erfolgversprechend: zum einen, wenn Lernenden der Sinn des von ihnen erwarteten Tuns nicht einleuchtet, sodass ihnen motivationale Barrieren den Zugang versperren; zum anderen, wenn deklaratives Wissen aufgrund fehlerhafter Modellierung nicht „in Funktion“ ist, also „totes Wissen“ (Funke 2000) darstellt, auf das in Anwendungsfällen nicht zugegriffen werden kann. 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 außerschulische Interaktionen zwischen Experten und Novizen bedürfen; und so inszeniertes Simulieren „natürlich“ erscheinender Erwerbssituationen schließt meistens Möglichkeiten zu implizitem Lernen ein. Aber aufgrund seiner didaktischen Inszenierung in einem institutionellen Rahmen handelt es sich unausweichlich um gesteuertes Lernen.²

Diese Überlegungen sollen nun in den folgenden Abschnitten mit Blick auf die Sprachlichkeit des literarischen Lernens weiter verfolgt werden. Den Anfang bildet der Hinweis auf den Beitrag, den nicht nur das Erzählen von Geschichten, sondern auch spontane Fiktionspiele zum Erlernen eines literaten Sprachgebrauchs leisten können. In dem darauf folgenden Abschnitt geht es um das ebenso grammatische wie poetische Potenzial in Sprachspielen, die den gesamten Spracherwerb von Kindern begleiten. Das Kapitel schließt mit der Rolle, welche eine sprachlich fundierte Leselehre als Instrument einer gesteuerten impliziten Aneignung des Literaten zu spielen hätte.

2 Eva und Gerlind Belke (2005) setzen deshalb auf gesteuertes implizites Lernen.

3.1 Implizite Anbahnungen eines literaten Sprachgebrauchs

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. Didaktisch gesteuertes implizites Lernen hingegen greift auf Ressourcen zurück, die im Rahmen von Spieltätigkeiten bereits in der Ontogenese spontan erworben wurden.

Auf einen Zusammenhang von Spielen und Lernen deuten verhaltensbiologische Studien hin, aus denen hervorgeht, „dass nur solche Tiere spielen, die über hohe Lernfähigkeit verfügen, in ihrer Jugend Zeit und Gelegenheit zum Spielen haben und als Erwachsene über die Fähigkeit zur flexiblen Anwendung von Geschicklichkeit verfügen müssen“ (Haeuys 2007b, 119). Dies muss nicht ohne weiteres auf das Lernen in der Schule übertragbar zu sein; zu fragen wäre also, inwiefern Spieltätigkeiten auch etwas mit dem kognitiven Lernen in der Schule zu tun haben können.

Ein angemessenes Verständnis für die Funktion des Spiels in der kognitiven Entwicklung erfordert Wygotski (= Vygotskij) (1973) zufolge eine Unterscheidung zwischen dem Wahrnehmen und dem Erkennen von Situationen. Während in der Alltagswahrnehmung Gegenstände und ihre Bedeutung eine ungeschiedene Einheit bilden, operieren spielende Kinder mit Bedeutungen, die den Gegenständen oft neu zugeschrieben werden. Insofern bilde das Spiel ein „Zwischenglied zwischen der reinen situationellen Gebundenheit im frühen Kindesalter und dem von der realen Situation losgelösten Denken“ (ebd., 29); die Ablösung von realen Situationen eröffne nämlich die Möglichkeit zur Planung von Handlungsentwürfen in fiktiven Situationen, zur Rollenübernahme und zur situationsüberschreitenden Transzendierung des Denkens und Handelns. Das Spiel „schafft die ‚Zone‘ für die kommende Entwicklung“ (ebd., 35).

Die Unterscheidung von Wahrnehmen und Erkennen greift Helga Andresen (ausführlich 2002) auf. In Anlehnung an Gregory Bateson (1983) spricht Andresen von der Fähigkeit zur Dekontextualisierung, die durch das Fiktionsspiel von Kindern angebahnt wird. Sie bezieht sich dabei zunächst auf die Fähigkeit, zwischen „Ernst“ und „Spaß“ zu unterscheiden und metakommunikativ den

Übergang in den neuen interaktiven Kontext des Spielgeschehens zu rahmen und die dort geltenden fiktiven Bedeutungen zu erzeugen.³ Mit Blick auf die Aneignung von Schrift und Schriftlichkeit schließt der Terminus Dekontextualisierung auch die Überschreitung des situativ gebundenen mündlichen Sprachgebrauchs ein.

Kriterium dafür, dass offensichtlich nicht nur Kinder, sondern auch etliche junge Wirbeltiere zwischen dem „Ernst des Lebens“ und dem „Spaß des Spiels“ unterscheiden, kann nicht der Wirklichkeitsbezug im Sinne von „wahren“ im Gegensatz zu „unwahren“ Sachverhalten sein; vielmehr geht es darum das, was nur im Rahmen des Spiels stattfindet, nicht mit dem zu verwechseln, was außerhalb des Spiels als ernst gemeint gelten könnte: Auf dieser Basis können Fünfjährige als „Vater“ und „Mutter“ agieren, Gegenstände auf andere Weise in Gebrauch genommen werden als im Alltag, kann ein Schlag zwar als schmerzhaft empfunden werden, gleichwohl als „nicht ernst gemeint“ lizenziert sein. Diese Unterscheidung gelingt aufgrund der explizit oder implizit angezeigten Rahmungen des Spielgeschehens.

Explizit formulierte Markierungen – wie etwa: „Aus Spaß wär’ jetzt der Opa tot“ – treten in dem von Andresen erhobenen Befunden früher auf als implizite. Auch innerhalb eines Spiels kann es nämlich zu Situationen kommen, in denen einem wahrnehm- und handhabbarem Gegenstand eine neue Bedeutung zugeschrieben wird. Auch ein derartiger Übergang vom wahrnehmbaren Alltagsgebrauch in den Kontext des Spielgeschehens ist zu markieren. Dies geschieht bei jüngeren Kindern zunächst explizit durch Unterbrechung des Spiels und der Ankündigung, dass der betreffende Gegenstand (etwa eine Schachtel mit Bleistiften) von nun an als Telefonapparat zu gelten hat. Mit fortgeschrittener Entwicklung versuchen Kinder zunehmend, eine derartige Unterbrechung zu vermeiden, indem sie implizit den Gegenstand mit neuer Bedeutung in die Spielhandlung einführen, etwa indem sie ankündigen, nun eben mal telefonieren zu müssen und dabei zur Schachtel greifen. Damit verlegen die Kinder die Rahmung für die Zuschreibung einer neuen Bedeutung für den ergriffenen Gegenstand durch das Mittel der expliziten sprachlichen „Situierung“ dessen, was zu tun sie sich vornehmen, in den Kontext der Spielhandlung. Anlass für diese Verwendung sprachlicher

3 Zwar liegen Spiele nicht im Bereich dessen, was auf den ersten Blick als Literatur unmittelbar als Gegenstand des literarischen Lernens in Betracht kommt. Doch sind mit Blick auf die Fiktionalität des Spiels Parallele(n) zum literarischen Lernen nicht zu verkennen.

Mittel ist das Motiv, eine Unterbrechung der Interaktionen im Spiel durch eine explizite Ankündigung der neuen Bedeutungszuschreibung zu vermeiden. Wäre ein Telefon als sichtbares Objekt zur Hand, könnte die Erwähnung der damit durchzuführenden Handlung entfallen. Mit anderen Worten: Das Interesse an der Kontinuität der Spielsituation regt zur Aktivierung verfügbarer sprachlicher Ressourcen an, die in alltagsweltlichen Situationen der situationsgebundenen Kommunikation ungenutzt bleiben können; insofern handelt es sich um implizite Beiträge der kindlichen Fiktionsspiele zum Ausbau sprachlicher Ressourcen.

Dieser Ausbau ist in der Ontogenese insgesamt eng mit einem breiten Spektrum an sprachbezogenen spielerischen Tätigkeiten verbunden (Hauéis 1985a). Es umfasst

- spielerische monologische Übungen des sprachlichen Operierens (d. h. des Erweiterns, Tilgens, Umstellens, Umformens von sprachlichen Einheiten), wie sie etwa als „Einschlafmonologe“ von der Sprachentwicklungsforschung analysiert wurden;
- sprachbegleitete spielerische Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kleinkindern, zum Beispiel Finger- und Zehenspiele oder Knieretter;
- an den körperlichen Ausdruck gebundene, sprachbegleitete spielerische Aktivitäten von Vorschul- und Schulkindern, wie sie sich in Klatschspielen, Abzählversen und dergleichen zeigen;
- kommunikative Interaktionen zwischen Kindern in Fiktionsspielen;
- sprachliche Interaktionen und Texte wie etwa scherzhafte Frage-Antwort-Sequenzen, Rätsel, und scheinbar paradoxe Aussagen;
- und schließlich didaktisch (nicht immer optimal) konstruierte Sprachspiele (näher hierzu Hauéis 2007b).

Näherungsweise kann man die Gruppierung auch als eine chronologische Abfolge des Auftretens der einzelnen Spielformen in der Entwicklung betrachten. Einige davon – wie Kinderreime und -lieder – treten auch als literarische Genres im Schriftmedium auf. Im Zusammenhang mit unseren Überlegungen sind vor allem die Vielfalt und Spannweite der aufgelisteten Beispiele von Belang. Dabei können womöglich strittige Fälle außer Betracht bleiben: Ob die erwähnten Einschlafmonologe von Säuglingen oder die didaktisch konstruierten „spielerischen“ Übungen ohne weiteres als Spiele gelten können, sei dahingestellt.

3.2 Sprachspiele als poetische Grammatiken

Von der Phonologie bis hin zu Textmustern können wohl alle Sprachebenen zum Gegenstand des Spielens werden. So baut formelhafter Vokalwechsel in Silben wie „Bi-Ba-Butzemann“ oder „Tri-Tra-Trulalla“ ein rudimentäres Vokalsystem mit maximalen Oppositionen von Merkmalen auf: *hell* vs. *dunkel* – *geschlossen* vs. *offen* – *gespreizt* vs. *gerundet* (und stimmt zudem mit einer häufig belegten Ablautreihe überein: *singen* – *sang* – *gesungen*). Kinderverse werden durch Reime zusammengehalten. Klatschspiele werden immer, Hüpf- und Schreitspiele ebenso wie Abzählverse werden häufig in Verbindung mit Silben ausgeführt. In Rätseln sind Wörter zu erraten. „Verkehrte-Welt“-Texte drehen sich meistens um inakzeptable Kollokationen (*Drinnen saßen stehend Leute, schweigend ins Gespräch vertieft*).

Um das Richtigstellen zweifelhafter Durchgliederungen von Sätzen geht es in der rätselhaften Geschichte vom „ehrlichen Förster“, der die Frage nach der Zahl seiner Finger so beantwortet:

Zehn Finger hab ich an jeder Hand, fünfundzwanzig an Händen und Füßen (Fühmann 1978, 200)

Im *Streit zwischen Hesiod und Homer* (ebd., 156 f.) stellt sich eine akzeptable Bedeutung der Vorgaben Hesiods erst durch die witzige Weiterführung durch Homer ein:

He: Rindfleisch gab es zum Mahle und die dampfenden Hälse der Pferde
 Ho: Lösten sie unter dem Joch; sie hatten sich müde gestritten [...]
 He: Sie aber schmausten von früh bis spät, und hatten doch gar nichts
 Ho: Mitgebracht, doch der Wirt gewährte es ihnen in Fülle.⁴

Schon in den bekannten Mustern der sprachbegleiteten Finger-, Zehen- und Kniereiterspielen, mit denen Eltern ihren kleinen Kindern Freude bereiten, werden implizit grundlegende Prozeduren des sprachlichen Handelns ins Feld der Aufmerksamkeit gerückt. Zeigen und Nennen vollzieht sich, wenn man vom Daumen zum kleinen Finger, von der großen zur kleinen Zehe, der Reihe nach die einzelnen Glieder anfasst und mit den konventionellen oder davon abweichenden Bezeichnungen benennt. Die Abfolge von:

Das ist der Daumen,
 er schüttelt die Pflaumen

4 Parallelen dazu findet man den in „Garden-Path“-Sätzen, die in der Leseforschung als besonders schwer zu verstehend gelten (Bader 1996).

Der hebt sie auf.
Der trägt sie nach Haus,
und der Kleine isst sie alle auf.

spielt Möglichkeiten des Referierens und Präzifizierens durch; damit verbunden ist die schrittweise Darstellung eines Vorgangs, an dem mehrere Aktanten beteiligt sind. Mit dem spannungsvollen Erwarten eines Ereignisses, von dem die Kinder wissen, dass es eintritt, aber nicht genau wann, spielen Knierieter wie „Hoppe hoppe Reiter“.

Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass die meisten genannten Spielformen zur Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene anregen und insofern zur Entwicklung sprachreflexiver Fähigkeiten beitragen (Haueis 1985a und 1989). Deshalb wäre auf dieser Grundlage Sprachbewusstheit herauszubilden, indem man an der so fundierten impliziten Regelkenntnis ansetzt und von da aus bewusstere, differenziertere und systematischere Formen des Nachdenkens über Sprache ansteuert (Belke 2003 und 2013, Cook 2000).⁵ Didaktische Entscheidungen darauf zu stützen, bedeutet alles andere als eine Beschränkung des Blickfeldes. Denn in der Oralität ist spielerisches „Operieren mit bzw. praktisches Reflektieren von sprachlichen Eigenschaften auf der Ausdrucksebene“ (Brekle 1986, 152) bei geselligen Anlässen bis heute lebendig geblieben und trägt die Genres der überlieferten Volkspoesie. Zudem ist die mündliche Alltagskommunikation durchzogen von Gestaltungsmitteln, die in poetischen Texten in verstärktem Maße zum Zuge kommen. So spielen in festen Redewendungen Reime sowohl in Form von Alliterationen (wie *mit Mann und Maus* oder *Kind und Kegel*) als auch von Silbenreimen (wie *sang-* und *klanglos*) eine wichtige Rolle; Sprechbewegungen kennen Verlangsamungen und Beschleunigungen; Hervorhebungen sind nicht nur durch Druckakzente, sondern vor allem durch den Tonhöhenverlauf zu setzen – um nur einige Beispiele zu nennen. Mit anderen Worten: Die Auffassung, Poesie entstehe durch eine Reihe von „Abweichungen“, die im „normalen“ Sprachgebrauch nicht vorkommen, ist grundlegend falsch; sie geht wohl darauf zurück, dass im mündlichen Vortrag

5 Allerdings ist die Lehrerbildung derzeit für die hierfür erforderliche Qualifizierung nicht gut gerüstet. Deshalb sind in Handreichungen für die Unterrichtspraxis Spiele im Umlauf, bei denen der vermeintlich „kreative“ Aspekt überbetont ist, indem man vorführt, was man mit Sprache alles machen kann. Die Vorstellungen der Spielmacher* von Kreativität laufen indessen allzu oft darauf hinaus, Texte und Äußerungen nach Belieben vom Kriterium des Sinnvollseins zu entbinden.

Poesie durch Rezitation oder Deklamation gegen Prosa abzuheben war (Schlaffer 2005, Haueis 2006, Steinbrenner 2016).

Die sprachlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind in Schrift- und Medienkulturen freilich in einem erheblichen Umfang durch Produkte geprägt, in denen der Reichtum einer uneingeschränkten Mündlichkeit nicht voll zum Zuge kommen kann. Selbst gut ausgebaute Alphabetschriften können die phonetischen Eigenschaften des Sprechens nur annähernd wiedergeben; eine Vorstellung von dem, was von spontanem Sprechen in spontaner Mündlichkeit zu hören und sogar zu sehen ist (Haueis 2015b), vermitteln sie auf der Ebene der Lexik und durch eine entsprechende Gestaltung der Morphosyntax. Audiovisuellen Medien scheint dies mit weniger sprachlichem Aufwand zu gelingen, sie teilen aber mit dem Schriftmedium den Nachteil, dass die Rezipienten anders als in oralen Kontexten weder das Kriterium des Sinnvollseins in der direkten Interaktion selbst einfordern können, noch in der Wahrnehmung und Korrektur von Missverständnissen unterstützt werden.

Umso notwendiger ist es daher, dass die Didaktik die in der Oralität verankerten Potenziale zur Kenntnis nimmt und von da aus das sprachliche Lernen modelliert: also nicht dergestalt, dass „das Poetische“ irgendwann als mehr oder weniger wünschenswerte Dreingabe erscheint, sondern das Fundament für den Ausbau der Potenziale bildet. Dies wird im zweiten Teil des Buches entfaltet.

3.3 Lesen als implizite Aneignung eines literaten Sprachgebrauchs

Schon in den vorausgehenden Teilen dieses Kapitels hat sich angedeutet, dass in einer didaktischen Perspektive die Ontogenese der kindlichen Entwicklung nicht unabhängig von den soziokulturellen Verhältnissen verläuft, in denen Kinder aufwachsen. Mit dieser Einsicht ist sowohl an die von Vygotskij im vorigen Jahrhundert begründete und neuerdings wieder aufgenommene kulturhistorische Schule der Psychologie anzuschließen (Tomasello 2020), sondern auch an das von Martin Wagenschein (1973) vertretene Konzept des genetischen Lehrens, das ja nicht darauf setzt, Ontogenese lediglich als eine individuelle Wiederholung der Soziogenese aufzufassen.

Ging es zuvor um spontanes implizites Lernen im frühkindlichen schriftlosen Spracherwerb, befasst sich die Darstellung nun mit einem impliziten Lernen im Bereich der Schriftkultur, zu dem das Erfahrungspotenzial schriftlicher Erzählungen beitragen kann. Es hat eine erfolgreiche Alphabetisierung

als institutionell gesteuertes Lernen zur ontogenetischen Voraussetzung, um überhaupt praktiziert werden zu können.

Die Soziogenese dieses Potenzials geht historisch mit dem Herausbilden neuer Leseweisen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einher. Sie stehen im Zusammenhang mit programmatischen Neuerungen in der Leselehre, die das damals in den Schulen (für das einfache Volk) praktizierte umständliche Buchstabieren durch lautierende Verfahren in der häuslichen Unterweisung ersetzen sollten.⁶ 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 2015b, 21, unter Berufung auf Kittler 1987). Hierfür waren die Mütter ihrerseits über die „richtige“, also der Schrift gemäßen Aussprache der Buchstaben zu instruieren.⁷ 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.

Damals war der von einer schriftlichen Narration eröffnete Vorstellungsräum ausschließlich verbal zu konstituieren, ohne sich auf die leibliche oder ikonische Präsenz von Aktanten oder des Erzählers stützen zu können. Dies bringt freilich komplexere Sätze mit ausgebauten und erweiterten Nominalgruppen, hypotaktischen Strukturen und der Verwendung von Konnektoren hervor. Ihre Lektüre macht jedoch, sofern man sie zu praktizieren vermag, auf vernünftige 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. 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

6 Zur Veranschaulichung sei verwiesen auf eine Schilderung des Lesenlernens im autobiographisch geprägten „psychologischen“ Roman von Karl Philipp Moritz (1756–1793), zwischen 1785–1793 in vier Teilen erschienen (Moritz 1998, 18 f.).

7 In den Schulen setzte sich das Lautieren erst im Laufe des 19. Jahrhunderts durch. Grundlage hierfür war eine veränderte Auffassung über das Verhältnis von Schrift und Sprache. Ging es zuvor darum, den Buchstaben bestimmte Lautwerte zuzuordnen, hat man bis in die jüngste Zeit „Laute“ als natürlich gegebene Spracheinheiten betrachtet, die durch Buchstaben „abgebildet“ werden.

Worten: Auf die Frage, wie der Rezipient* „in den Text kommt“ (Krusche 2007), gibt es heute noch andere Antworten als die aus dem 18. Jahrhundert.

Szenische Darstellungen von Geschehnissen auf Bühnen, in Filmen und Bildfolgen sind weit weniger auf Strukturen eines literaten Sprachgebrauchs angewiesen und erleichtern insofern die Rezeption, als sie geringere Anforderungen an schriftsprachliches Können stellen.⁸ Es ist heute also nicht mehr selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche von sich aus zu unterhaltsamer Lektüre greifen, wenn in den Medien leichter zu rezipierende Alternativen zur Verfügung stehen. Vielmehr muss man das Erlesen solcher Texte gelernt haben, damit man an ihrer Lektüre Gefallen findet und implizit daraus für den literaten Ausbau der eigenen Sprache profitieren kann. Für die Didaktik ergeben sich daraus zwei Anforderungen: die Auswahl sprachlich geeigneter Texte und die Gestaltung einer zielführenden Leselehre.

Was die Textauswahl betrifft, kommen vorzugsweise Beispiele in Betracht, in denen

- situationsunabhängig auf Sachen und Personen verwiesen und deren Beschaffenheit beschreibend gekennzeichnet wird;
- erzähltes Geschehen temporal, lokal und modal situiert wird und textuelle Kohärenz explizit hergestellt ist.

Für die Gestaltung einer zielführenden Leselehre bedeutet dies, dass es allein mit Maßnahmen zur Erhöhung der Lesemotivation nicht getan ist. Die derzeit 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 (Haueis 2007a, 142–152). Didaktische Handreichungen und Sprachbücher mit Anregungen zum weiterführenden Lesen⁹ stützten sich sowohl auf eine operativ fundierte Sprach- und Literaturdidaktik (Beinlich 1969) 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

8 Dies spricht keineswegs gegen die von ihnen erreichbare ästhetische Qualität.

9 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.

Hauptschule widmet (Kleinschmidt 1971, 65–128). Denn zum einen folgt sie dem Prinzip, dass jeder Text seinen eigenen „Leseplan“ erfordert, was ein nützliches Gegengewicht zu den heute ausschließlich bevorzugten generalisierten „Lesestrategien“ bilden könnte; zum anderen stellt sie auch Verbindungen zwischen dem Überwinden von Schwierigkeiten beim Erlesen von Texten und dem Optimieren des Textverstehens 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 Lesern⁷ wäre demnach die Möglichkeit zu eröffnen, basale Lesefähigkeiten zur Optimierung unzulänglich erworbener Lesestrategien zu nutzen. Das Zurückgreifen auf basale Lesefähigkeiten wäre aber nicht gleichzusetzen mit einem Zurückstufen, sondern käme nur als prozessbegleitendes Eingreifen bei der „ersten Lektüre“ in Betracht (bislang kaum beachtet: 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 Bedeutung von Wörtern zu gewinnen (und ich setze hinzu: zur Bedeutung von Wortgruppen, syntaktischen und satzübergreifenden Strukturen), müsste man beim lauten Lesen ansetzen. Dabei hätte man aber darauf zu achten, dass man den dadurch bewirkten Aufbau von sinnhaften sprachlichen Einheiten nicht durch störende Unterbrechungen blockiert. Hinzu kommt, dass für Geübtere, die nicht mehr laut artikulieren müssen, um einen Zugang zu Wortbedeutung 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 Nachsprechen. 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 Umfang eines längeren Textes kaum anders als durch das Aufteilen in kleinere Segmente reduzieren 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 Begrenzung 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 der zu erlesenden Texte basale Lesefähigkeiten zum Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen nutzt, indem man die zu erlesenden Texte nicht als fertige Produkte in den Unterricht einführt, sondern sie – um mit Wagenschein zu sprechen – einer „genetischen Metamorphose“ unterzieht. Didaktisch konstruierte Ausgangstexte können dann so eingerichtet sein, dass sie holistisch mit den Lesefähigkeiten leistungsschwächerer Schüler⁷ zu erfassen sind; sie werden notfalls sogar in der Nähe von Fibeltexten anzusiedeln sein. Das kann durch größere Schrifttypen, durch syntaktische Vereinfachungen, 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 und 2018) 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 (Kafka 1961, 293 f.):

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. [...]

Ausgangspunkt für das Erlesen dieser Zeilen ist eine stark reduzierte Version der ganzen Erzählung (Haueis 2011, 115 f.). 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 der 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 der Adverbiale *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 welch 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“.¹⁰

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 sich das Globalverständnis schrittweise durch Ausdifferenzierungen anreichert.
- Das Verfahren ist prozessnah angelegt, indem es Könnerschaft in der Erstlektüre optimiert. Es leistet somit etwas, das in nahezu allen literaturdidaktischen Modellen zur Benachteiligung schwacher Leser* stillschweigend vorausgesetzt wird.

Bei der gegenwärtigen Ausrichtung der Literaturdidaktik auf die ihr zugewiesenen Kompetenzbereiche scheint indessen die Modellierung einer Leselehre zur Überwindung der skizzierten Leseschwierigkeiten allenfalls am Rande der anstehenden Aufgaben zu liegen (Hauois 2004). Noch nicht

10 Das Verfahren unterscheidet sich auch grundlegend von der Präsentation von Texten durch eine Version in „leichter Sprache“, deren legitime Funktion darin besteht, Menschen mit dauerhaft eingeschränkter Literalität den Zugang zu wichtigen schriftlich fixierten Informationen zu erleichtern. Im didaktischen Interesse sollte es aber nicht liegen, sich mit einer Form von „leichter Sprache“ abzufinden, die nicht zugleich mit der Erweiterung schriftsprachlicher Fähigkeiten verbunden ist; mit Blick auf die Differenzierung unseres Bildungswesens würde es nämlich auf eine „Deckelung“ von Lernmöglichkeiten in bestimmten Schulformen hinauslaufen. Das von mir vorgeschlagene Verfahren steht dem entgegen.

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 Beiziehung von „Literatur“ einen literaten Sprachgebrauch ansteuern, sofern sie das Erlesen komplexer Sachtexte vermittelt. Verfahren zu einer prozessbegleitenden Stützung der ersten Lektüre stehen indessen auch hier nicht im Mittelpunkt der didaktischen Arbeit; stattdessen dominieren Maßnahmen zu einer Optimierung der Textauswertung. Somit bliebe es weiterhin den Elternhäusern überlassen, für Gelegenheiten zu dem hier skizzierten ungesteuerten impliziten Erlernen eines literaten Sprachgebrauchs zu sorgen.

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 unternehmen¹¹, 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 Potenzialen 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 2007a und 2016), um Anhaltspunkte

11 So die Reaktion einer baden-württembergischen Kultusministerin auf die unbefriedigenden Leistungsmessungen im Lesen und Rechnen.

für den Ausbau auch verdeckter Ressourcen zu gewinnen. Dies käme allen Beteiligten zugute – auch dem Fortbestand des Deutschunterrichts als Schulfach.¹²

12 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.

4 Die Modellierung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede

Vor der Erfindung des Buchdrucks hatte in Europa nur ein kleiner Teil der Bevölkerung Zugang zur Schriftkultur. Die Schriftnutzung erfolgte innerhalb dieser Bevölkerungsgruppen auf andere Weise, als dies uns heute geläufig ist. So war stilles Lesen eher die Ausnahme als die Regel (Bickenbach 1999, Knoop 1993, Manguel 1998). Dies lag nicht nur daran, dass für Schriftkundige kein anderer Zugang zu Texten bestand als durch das Vorlesen, auch nicht allein daran, dass handschriftliche Texte nur in wenigen Exemplaren vorhanden waren, die man nicht einfach von Hand zu Hand gehen lassen konnte. Bis weit ins Mittelalter fiel das Entziffern von Schrift durch das laute Lesen auch deswegen leichter, weil die uns heute vertraute Gliederung von Texten in Abschnitte, Sätze und Teilsätze (durch Interpunktion) und einzelne Wörter (durch Zwischenräume) sich erst im Laufe vieler Jahre herausbildet hatte. Leser* waren zuvor darauf angewiesen, eine kaum unterbrochene Folge von Buchstaben in ein Klangbild umzusetzen, um einen Zugang zum Inhalt des Geschriebenen zu finden.

Gravierend unterschied sich auch die Praxis des Schreibens von dem, was heute Standard ist, wenngleich Spuren der früheren Praxis noch in der Gegenwart erhalten geblieben sind. Der Umgang mit Schreibwerkzeugen zum Abschreiben und zum Schreiben nach Diktat (Nachschreiben) – die „Sekretärsfunktion“ – galt lange Zeit nur als Handwerk, das keineswegs von allen Schriftkundigen beherrscht werden musste. Weit höheres Ansehen genossen diejenigen, die schreiben lassen konnten.¹

Eine Schriftkultur, an der potentiell alle Mitglieder einer Gesellschaft teilnehmen können, stellt also eine verhältnismäßig späte geschichtliche Entwicklung dar, der im Bildungswesen noch nicht einmal mit der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht wirklich Rechnung getragen wurde. Denn diese

1 Bis in die Gegenwart hinein ist zu beobachten, dass integriertes Schreiben, bei dem die Funktionen des „Autors“ und des „Sekretärs“ von ein und derselben Person ausgeübt werden, nur in der Praxis des Handschreibens erwartet wird. Dies ändert sich erst mit der weitverbreiteten Nutzung des Computers als Schreibgerät, das auch zum Erstellen von Notizen, Konzepten und Rohfassungen Verwendung findet.

Maßnahme ist von Beginn an und zum Teil auch später noch unter dem Vorbehalt erfolgt, die unterprivilegierten Schichten der Bevölkerung nur notdürftig zu alphabetisieren, während man die volle Literalisierung (die Ausbildung zu uneingeschränkter Schriftlichkeit) lange Zeit nur einem kleinen, sozial privilegierten Teil zugestanden hat (Glück 1987).² Schreibdidaktisch bedeutet die Beschränkung auf Alphabetisiertheit, dass sich der Unterricht darauf konzentriert, zur Wahrnehmung der „Sekretärsfunktion“ (also zum Abschreiben und zum Schreiben nach Diktat) zu befähigen und die Wahrnehmung der „Autorenfunktion“ der höheren Bildung zu überlassen. Lesedidaktisch hat die Beschränkung zur Folge, dass man sich mit der Vermittlung der Fähigkeit zufrieden gibt, allenfalls einen kleinen, aber streng festgelegten Bestand an Texten fehlerfrei lesen zu können.

Damit kann sich eine Didaktik, die auf Chancengleichheit setzt, nicht abfinden, doch mit der heute verbindlich gewordenen Orientierung an der Vermittlung einer „Bildungssprache“ wird man der Forderung nach chancengleicher Teilhabe ebenfalls nicht voll gerecht. Das liegt zum einen daran, dass man damit die unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen zu den hierfür erforderlichen Lernprozessen nur in ihren Abständen zum so gesetzten Bildungsziel wahrnimmt und sich nicht dafür interessiert, wie sie beschaffen und sozio-genetisch einzuordnen sind.³ Zum anderen ist das Konzept auf die sprachlichen Eigenschaften der normierten geschriebenen Landessprache fixiert und blendet ihre Funktionalität in der Schriftkultur weitgehend aus, wo sie sich im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten erweist.

In einer didaktischen Perspektive macht es indessen wenig Sinn, alles Geschriebene gleichermaßen als Text gelten zu lassen (Ehlich 2005, Ludwig 1983). Notizen, Listen, Über- und Unterschriften können zwar in Texten vorkommen – und werden im alltagsweltlichen Sprachgebrauch auch „Text“ genannt oder in der Bedeutung des Wortlauts von Liedern, Gedichten oder Gebeten (Habermann 2010). Dem didaktischen Auftrag, zur Literalisierung⁴ der jungen Generation beizutragen, steht der von Ehlich (2005) formulierte

-
- 2 Eine ähnliche Unterscheidung trifft Maas (2008, 189) mit seiner Gegenüberstellung von *literater* und *skribaler* Schriftlichkeit.
 - 3 Die sprachtheoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Bildungssprache folgt in dem Kapitel 5 *Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache* und mit Anbindung an curriculare Vorgaben des Deutschunterrichts im zweiten Teil unseres Buches.
 - 4 Unter Einschluss aller schriftbasierten Bildung hat sich dafür der Terminus *literacy* durchgesetzt.

Textbegriff wesentlich näher. Ihm zufolge gelten als *Texte* nur solche sprachlichen Gebilde, mit denen „zerdehnte Sprechsituationen“ (ebd.) über zeitliche und räumliche Entfernungen hinweg zu überbrücken sind; diese Fassung des Textbegriffs schließt die Überbrückung von „zerdehnten Sprechsituationen“ in schriftlosen Kulturen ein. Wie Texte beschaffen sein müssen, um diese Funktion zu erfüllen, ist dann als Textualität unter verschiedenen Aspekten zu erläutern: dem Aspekt des Übergangs vom Kontext einer alltagsweltlichen Interaktion in eine durch den Text geschaffene Diskurswelt (als *Rahmung* zu bezeichnen); dem der *Dauerhaftigkeit* durch erleichterte Wiederholbarkeit im Gegensatz zur Flüchtigkeit des Sprechens und dem der spezifischen *sprachlichen Gestaltung*.

Im Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Diversität der Schülerschaft ist das Verhältnis von Schriftlichkeit unter zwei Aspekten zu erläutern: mit Blick darauf, inwieweit theoretische Modellierungen so beschaffen sind, dass sie auch den Leistungen mündlicher Überlieferungen und ihrem Fortleben in literarischen Texten gerecht werden, und vor allem um zu aufzuzeigen, was es einst bedeutete, mit den Mitteln einer Alphabetschrift die eigene Sprache so zu verschriften, dass auch die Autorenfunktion⁵ eingenommen werden kann (4.1 *Schriftlichkeit und Mündlichkeit*). Daraus ergibt sich in der Darstellung der *Textualität in oralen, halbliteralen und literalen Kulturen* (Kap. 4.2) auch die Notwendigkeit, eingangs auf kulturelle Unterschiede im Schriftgebrauch hinzuweisen. Was die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt für die Vermittlung einer normativ geregelten Schriftsprache bedeutet, kommt schließlich anhand von Beispielen zur Sprache (4.3 *Von der Diversität der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit*).

4.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Alle Kinder der Welt beginnen ihren Spracherwerb in einer Phase der Oralität. Die kulturellen Vorerfahrungen mit der Literalität fallen jedoch unterschiedlich aus, und nicht wenige Schüler⁷ stammen aus Familien, in denen Traditionen der Oralität noch lebendig sind, sei es, weil dies für kulturelle Praktiken in ihren Herkunftsländern noch üblich ist – oder auch, weil sie von den Spuren,

5 Dies zeigte sich in der Schriftlichkeit, sobald Laien (also Personen, die nicht zum Klerus gehörten) volkssprachliche Texte verfassten. Es kann aber bis heute vorkommen, dass selbst Analphabeten in der Lage sind, Schriftsätze zu diktieren. Mit anderen Worten: die Autoren- und die Sekretärsfunktion können personell getrennt sein.

welche die Poesie der Oralität (meist in veränderter Funktion) in der schriftlichen Dichtkunst hinterlassen, noch profitieren können. Deshalb sind in den folgenden Abschnitten die wesentlichen Unterschiede herauszuarbeiten, die zwischen den sprachlichen Verhältnissen in oralen und „halbliteralen“ Kulturen auf der einen und literalen Kulturen auf der anderen Seite bestehen. Dies nicht zu berücksichtigen, ist der didaktischen Reflexion aus zwei Gründen abträglich. Zum einen spielen etliche Formen oraler und halbliteralen Textualität weltweit auch in der Ontogenese eine wichtige Rolle; zum anderen sind sie in Herkunftsländern eingewanderter Familien auch aktuell noch in Gebrauch. Beides ist von der Didaktik nicht auszublenden, wenn sie an potenziell verfügbare Ressourcen anknüpfen will.

4.1.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit in unterschiedlichen theoretischen Modellierungen

Zur Entwirrung der im Umfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit verwendeten Begriffe ist es angezeigt, von der kulturwissenschaftlichen Studie von Walter Ong (engl. 1982) auszugehen.⁶ Er berücksichtigt sowohl Untersuchungen im Umkreis der kulturhistorischen Schule der Psychologie als auch die – ebenfalls im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstandenen bahnbrechenden Studien zur Verankerung der homerischen Epen in der Oralität der poetischen Produktion (*Oral Poetry*).⁷ Deshalb vermag er den Blick dafür zu schärfen, was es individuell und soziokulturell für Denken, Sprechen und Hervorbringen von sprachlichen Werken bedeutet, über Schrift als einer *Technologisierung des Wortes* (so der Untertitel seines Buches) zu verfügen. Beim Vergleich mit Kulturen der Oralität vermeidet Ong strikt Zuschreibungen, die das Fehlen von Schrift als defizient stigmatisieren könnten. Es sei daher angesichts der Dominanz der Schriftlichkeit in unserer Kultur „unmöglich, den Terminus ‚Literatur‘ auch auf orale Tradition und Darbietung anzuwenden, ohne diese dadurch auf subtile, aber nachhaltige Art zu Varianten des Schreibens herabzuwürdigen“; von „oraler Literatur“ zu sprechen, gleiche „der Vorstellung von Pferden als Autos ohne Räder“ (ebd., 19 f.).⁸

6 Diese Arbeit wurde oben (2.2 *Schriftgesteuerter Ausbau*) zur Abgrenzung gegen die Opposition von *orat* und *ligerat* bereits genutzt.

7 Vgl. die Beiträge von Milman Parry (1979, 179–294).

8 Wenn hier gleichwohl von *oralen Textualität* die Rede ist, geschieht dies in Anlehnung an den sehr eng gefassten Textbegriff von Konrad Ehlich, der ihn – ohne notwendige Bindung an Schrift und Schriftlichkeit – für sprachliche Gebilde zur Überbrückung räumlich-zeitlich „zerdehnter Sprechsituationen“ verwendet.

In Unterscheidungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die auf Register bezogen sind, ist für Ongs Sichtweise kein Platz vorgesehen. Dies gilt für das bereits erwähnte Registermodell von Utz Maas (2008) mit den Oppositionen von *orat/literat* und *privat/öffentlich* ebenso wie für die von Koch/Oesterreicher (1994 und 2007) vertretene Unterscheidung einer *Sprache der Nähe* als konzeptionell mündlich und einer *Sprache der Distanz* als konzeptionell schriftlich. Damit sind Pole auf einer Achse benannt, auf der verschiedene Formen des Sprechens und Schreibens gekennzeichnet werden könnten. Beide Modelle treffen lediglich die Verhältnisse in einer Kultur, in der Textualität eng an Schriftnutzung gebunden ist. Insofern fehlt ein Blick dafür, wie Kinder mit verschiedenen kulturellen Voraussetzungen den Weg in die Welt der „Texte“ finden.⁹

4.1.2 Die Verschriftung verschiedener Volkssprachen mit dem lateinischen Alphabet

Die weltweit am meisten verbreitete Alphabetschrift, die lateinische Schrift, wurde primär für keine der heute gesprochenen Sprachen entwickelt. Der schriftsprachliche Ausbau der europäischen Vernakulare (also Mundarten der schriftlosen „Einheimischen“) begann damit, dass Kleriker, die das Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit der Aneignung der lateinischen Sprache gelernt hatten, ihre Kenntnisse darauf verwandten, einzelne vernakuläre Wörter oder wichtige Äußerungen schriftlich festzuhalten. Sie waren daher darauf angewiesen, mit dem Inventar des lateinischen Alphabets bei der Wiedergabe der vernakulären Lautstruktur zurechtzukommen und es je nach deren Besonderheiten zu optimieren. Dabei kamen verschiedene Verfahren zum Zuge, wie etwa Buchstabenverbindungen zu Di- und Trigraphen oder die Verwendung diakritischer Zeichen.¹⁰ Man kann sich dies anhand der europäischen Grapheme für den Reibelaut [š] vor Augen führen: <sch> im Deutschen, <sci> im Italienischen, <sh> im Englischen, <ch> im Französischen, <s> im Ungarischen, <š> im Tschechischen.

9 Dass didaktische Entscheidungen hierüber nicht allein aufgrund von Registermodellen zu treffen sind, wird an anderer Stelle diskutiert (vgl. 5.2 *Die defizitäre Konstruktion von „Bildungssprache“*).

10 Vor ähnlichen Problemen stehen Kinder, wenn sie Lautwerten Schriftzeichen zuordnen wollen, die ihnen noch nicht bekannt sind, und deshalb nach Ersatzlösungen suchen müssen. Eine linguistische Analyse von Spontanschreibungen von Vor- und Grundschulkindern stellte Eichler (1976) vor; ein Beispiel daraus: *HOITE* für *heute*.

Mit sprachspezifischen Anpassungen des Grapheminventars allein war dem Ausbau der mündlichen Volks- zu leistungsfähigen Schriftsprachen ebenso wenig Genüge getan, wie die Aneignung der Schriftsprache durch Kinder mit der Anwendung alphabetischer Kenntnisse endet. Denn in der Schriftkultur werden nicht einzelne Wörter, sondern ganze Texte gelesen, bei unserem Stand der Dinge sogar vor allem Texte, die den Lesern nicht schon im Voraus bekannt sind. Die daraus resultierenden grammatischen Überformungen der Alphabetschrift fallen aber in den einzelnen Sprachen unterschiedlich aus. So nutzt die englische Orthographie wortspezifische Schreibweisen vor allem zur Unterscheidung gleichlautender Wörter, die französische kennzeichnet grammatische Verhältnisse, indem sie in der Schreibung Unterschiede in den Wortformen sichtbar macht, die im gesprochenen Französisch nicht mehr zu hören sind; die deutsche kennzeichnet morphematische Zusammenhänge in der Schreibung von Wortstämmen und syntaktische Positionen durch die Verwendung von Majuskeln.

Darüber hinaus haben die europäischen Schriftsprachen im Zuge ihres Ausbaus zur Textualität sichtbar werden lassen, was als ein Wort gelten soll, was als Satz oder Teilsatz aufzufassen ist und welcher grundlegenden pragmatischen Funktion ein geschriebener Satz zuzuordnen ist. Die Mittel dazu haben sich im Zusammenspiel von je nach Einzelsprache spezifisch grammatisierter Morphosyntax mit einer weitgehend gemeinsamen Interpunktion in Form von Spatien und Satzzeichen herausgebildet.

Die ältesten Belege für die volkssprachliche Verschriftung von (überwiegend pragmatischen) Texten stammen aus dem 9. Jahrhundert (Maas 2012b, 401–440), so auch in einem auch politisch bedeutsamen Dokument, den sogenannten *Straßburger Eiden* (843), wonach Ludwig der Deutsche und der Lothringer Karl der Kahle zusammen mit ihren Heeren sich wechselseitige Anerkennung und Unterstützung zusicherten. Die Eidesformel wurde von beiden jeweils in zwei vernakulären Sprachen gesprochen, von denen die eine dem Altfranzösischen, die andere dem Althochdeutschen zugeordnet wird; überliefert sind die Eide in einer lateinischen Handschrift, in denen ihr Wortlaut als Zitat eingeschoben ist. Es treffen hier also ein Text der historischen Überlieferung in Latein als der offiziellen Schriftsprache und die Verschriftung eines in der Tradition des gesprochenen Vulgärlateins stehenden romanischen und eines westgermanischen Dialekts aufeinander.

Deutlicher als die altfranzösischen Verschriftungen lassen altdeutsche noch eine ausdifferenzierte Nominal- und Verbalflexion erkennen¹¹; in west- und

11 Zu den frühesten überlieferten althochdeutschen Belegen gehören etwa der *Lorscher Bienensegen*, die *Merseburger Zaubersprüche*, das *Hildebrandslied* oder das in

mitteleuropäischen Quellen aus dem Hochmittelalter ist davon nicht mehr viel erhalten. Solche Veränderungen würden das gegenseitige Verstehen im mündlichen Verkehr durch die Möglichkeit des unmittelbaren Nachfragens sowie der paraverbalen Begleitung des Sprechens nur wenig einschränken, können es aber in der monologisch konzipierten Schriftlichkeit beträchtlich erschweren. Auszugleichen war dies, indem man die Kasusmarkierungen teilweise durch Präpositionen ersetzt und syntaktische Relationen auf andere Weise kenntlich macht als in der lateinischen Syntax. Diese regelt den Zusammenhang von Wortgruppen und ihre Funktion im Satzbau als regierendes, regiertes oder kongruierendes Element über differenzierte Paradigmen der Nominal- und Verbalflexion.¹² Wie der schriftsprachliche Ausbau im deutschen Sprachraum durch Grammatisierung der vorhandenen sprachlichen Mittel schließlich zu einer hypotaktischen Syntax gelangte, die in ihrer Leistungsfähigkeit (und Komplexität) der lateinischen in nichts nachstand, wurde bereits in Kap.I.1 umrissen. Ein etwas anderer Weg zum Ausgleich der Lücke, die der Abbau der Flexion im Satzbau hinterließ, ist in benachbarten europäischen Sprachen zu verfolgen.

Während im Deutschen für das finite Verb drei Positionen zur Markierung von unterschiedlichen Funktionen grammatikalisiert wurden, ist in anderen Sprachen die Zweit- und mit Einschränkungen für Frage- und Imperativsätze die Erstposition vorgesehen; ein Auseinandertreten von finiten und infiniten Teilen in Form einer Verbklammer gibt es nicht, Während im Deutschen zur Topikalisierung andere Wortgruppen als das Subjekt unmittelbar vor Finitum in Zweitstelle vorkommen, geschieht dies im Französischen durch Umschreibungen wie *C'est [...] que/qui* oder, wie auch im Englischen (und auch im Deutschen möglich), durch Herausstellungen, sodass zwei Wortgruppen, schriftlich getrennt durch ein Komma, vor dem Finitum stehen. Die Kennzeichnung von subordinierten Propositionen erfolgt ausschließlich durch einleitende Konjunktionen, kann aber unter bestimmten Bedingungen in englischen Relativsätzen auch unterbleiben. Diese Möglichkeit ist in zwei Fällen auch im Deutschen optional erhalten geblieben. Vorangestellte Konditionale sind

Wissembourg (Weißenburg) entstandene *Evangeliar* (eine Nacherzählung der in den vier Evangelien des Neuen Testaments berichteten Geschehnisse).

12 Die heute weitgehend dysfunktional gewordenen „Grammatikerfragen“ zur Bestimmung von Satzgliedern stammen aus dem Lateinunterricht, wo sie durchaus hilfreich waren, um auf der Basis dieser Leitfragen anhand von übereinstimmenden Flexionsmerkmalen herauszufinden, was zusammengehört, auch wenn es im Satz an verschiedenen Stellen auftauchen kann.

bereits durch die Erststellung ihres finiten Verbs hinreichend markiert; und die indirekte Wiedergabe einer Rede ginge auch aus dem Konjunktiv des Finitums in Zweitposition hervor.

Schon verhältnismäßig kurz nach den ersten Verschriftungen von Volkssprachen sind in den Texten Veränderungen zu beobachten, die Wolfgang Raible (1992) an Beispielen aus der Romania als den Übergang von aneinanderreihenden (aggregierenden) zu verdichteten (integrativen) Verbindungen von Informationen¹³ untersucht, und Maas (2008 und 2012a) als Merkmale eines literaten Registers beschreibt. Sie beruhen vor allem darauf, dem Wechsel von der dialogischen mündlichen Kommunikation zur prinzipiell monologisch angelegten Schriftlichkeit in der Weise Rechnung zu tragen, dass potenzielle Rückfragen oder Einwürfe von Dialogpartnern durch subordinierte Wortgruppen und Propositionen in den Satzbau integriert werden konnten. Die dadurch entstehenden „Verdichtungen“ abstrahieren zwar insofern von potenziellen konkreten Dialogen, als in ihnen nichts mehr über Teilnehmer und Situationen ausgesagt wird; aber sie enthalten antizipierte Inhalte von potenziellen Redebeiträgen.

Wie sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit wechselseitig verändern, indem sie sich in mehrfacher Hinsicht verschränken (Ehlich 1993, Erfurt/Gessinger 1993, Knoop 1993) zeigt das im Zeitalter der Reformation neu entstandene Genre des Katechismus; er ist

- gesprächsförmig angelegt als Abfolge von Fragen und Antworten,
- schriftlich präsentiert als auswendig zu lernender Lehrtext und
- mündlich abzuprüfen.

So beginnt ein Katholischer Katechismus¹⁴ aus den 1950er Jahren mit folgender Sequenz:

Wozu sind wir auf Erden?

Wir sind auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben und ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen.

Dazu würden mehrere Sprechsituationen passen, von denen zwei näher liegen als eine dritte. Die Eingangsfrage könnte nämlich ebenso von einem Novizen und die Antwort von einem Experten der religiösen Unterweisung stammen,

13 Raible (1992) verwendet für diese Verbindungen den Terminus *Junktion*.

14 Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands. Ausgabe Münster: Aschendorff 1955, S. 6.

wie umgekehrt die Frage von einem Lehrenden gestellt sein, um zu prüfen, ob der Novize die richtige Antwort kennt. Denkbar wäre aber auch eine außerhalb des katechetischen Formats liegende dialogische Situation, die mit der Verkündung eines religiösen Gebotes beginnt:

Wir sollen Gott erkennen, ihn lieben und ihm dienen.

und in der auf die Nachfrage: „Warum?“, die Antwort käme:

Dadurch kommen wir in den Himmel und dazu sind wir auf Erden.

Auf die Frage, wozu wir auf Erden sind, antwortet der Katechismus mit einem einzigen Satz, der fünf Propositionen enthält: die erste besteht aus einem die Frage aufnehmenden Hauptsatz, dem vier Propositionen in Form satzwertiger Infinitive untergeordnet sind, also: *Gott zu erkennen*₂, *ihn zu lieben*₃, *und ihm zu dienen*₄, *und dadurch in den Himmel zu kommen*₅.

Syntaktisch scheint die letzte Proposition die Reihe der ihr vorausgehenden drei Glieder einer Aufzählung abzuschließen. Dieser Lesart steht jedoch das Adverb *dadurch* entgegen; es verweist auf die vorausgehende Aufzählung zurück und zugleich auf die sich daraus ergebende Folge voraus und hat insofern ebenfalls eine subordinierende Funktion. Deshalb wäre der letzte satzwertige Infinitiv bedeutungserhaltend auch durch einen Nebensatz zu ersetzen: *sodass wir dadurch in den Himmel kommen*.

Allein aus der Abfolge solcher Lehrsätze würde sich ein ziemlich umfangreiches Traktat ergeben, aus dem nicht mehr unmittelbar hervorgeht, dass es auf explizit gestellte Fragen antwortet. Insofern wäre der Text monologisch gestaltet, da er – anders als der Katechismus in seinen Frage-Antwort-Sequenzen – nicht auf der schriftlichen Darstellung einer dialogischen Konstellation beruht. Andererseits schließen die Sätze eines monologisch konzipierten Textes auch nicht aus, dass sie Antworten auf bereits gestellte Fragen oder zu erwartende Nachfragen und mögliche Einwände geben. Nimmt man hinzu, dass die Schriftlichkeit einer Darstellung einen höheren sprachlichen Aufwand zur Identifizierung von Redegegenständen und zur Situierung von Sachverhalten fordert, kommt man in der Produktion und Rezeption schriftlicher Texte nicht daran vorbei, Äußerungseinheiten zu akzeptieren, die komplexer gebaut sind als im mündlichen Verkehr.¹⁵ Sie verbinden Informationen eben nicht nur aggregierend im Nacheinander, wodurch Leser* (und Autoren*!) leicht den Faden verlieren, sondern

15 Die Annahme, hypotaktisch konstruierte Sätze in Texten ließen sich allesamt durch vermeintlich „einfache“ Parataxen ohne Informationsverlust ersetzen, ist daher irreführend.

integrativ, „damit es gleich weitergehen kann“ (so vor vielen Jahren ein Grundschüler spontan zur Funktion von Relativsätzen, als er an der Tafel sah, wie ein nachgestellter Satz in den vorausgehenden eingebunden wurde).

4.2 Textualität in oralen, halbliteralen und literalen Kulturen

Um kulturelle Vielfalt berücksichtigen zu können, ist der Blick auch dafür offen zu halten, wie kulturell bedeutsames Wissen in Gesellschaften überliefert wird, die entweder ohne Schrift auskommen oder in denen Schriftkenntnis einer kleinen Minderheit vorbehalten bleibt und deshalb eine andere Rolle spielt als in einer durch Schriftlichkeit geprägten Kultur. Insbesondere der Blick auf das Nebeneinander von mündlicher Überlieferung und Schriftgebrauch lässt nämlich die Diversitäten von Schriften und ihrem Gebrauch deutlich hervortreten. Das kommt nicht nur dem interkulturellen Verstehen zugute, sondern auch der didaktischen Berücksichtigung dessen, was nahezu alle Kinder auf dem Weg in Schrift und Schriftlichkeit auf ähnliche Weise erfahren. Deshalb ist hier etwas weiter auszuholen.

Noch nicht einmal in allen Kulturen, die über Schrift verfügen, werden in diesem Medium Texte gespeichert und überliefert. Beispiele hierfür sind die germanischen Runen oder das im Maghreb unter den Berberstämmen verbreitete uralte Tifinagh-Alphabet, dessen Schriftzeichen lange Zeit fast ausschließlich im Zusammenhang mit Inschriften, magischen Praktiken oder Schmuckgegenständen auftauchten. In den Berbergebieten Marokkos etwa findet man überall an Wänden einzelne Buchstaben des Tifinagh als Ausdruck der kulturellen Identität.¹⁶

Selbst da, wo Schrift als Speichermedium von Texten genutzt wird, kann die Dominanz der mündlichen Überlieferung bestehen bleiben. Das trifft vor allem in Gesellschaften zu, in denen weite Teile der Bevölkerung illiterat bleiben, weil sie keinen Zugang zu schulischer Bildung und zu Schrifterzeugnissen haben; es kann aber auch für die Überlieferung bestimmter kanonischer Texte gelten. In solchen Fällen bildet der schriftliche Text die Vorlage zum Auswendiglernen

16 Erst seit kurzem ist im Zusammenhang mit ihrer Anerkennung als eine der offiziellen Sprachen des Landes dem Tamazight (dies die offizielle Bezeichnung der Berbersprache(en)) durch Entscheidung der Regierung der Gebrauch des Tifinagh als Schrift zugewiesen, obwohl weltweit Texte der Berber meistens mit Hilfe des lateinischen Alphabets verbreitet sind. Seit kurzem wird in den Schulen damit begonnen, Kinder das Lesen und Schreiben von Tifinagh zu lehren, das als Textschrift bislang kaum Verwendung fand.

durch Schriftkundige, seine Weitergabe erfolgt durch den mündlichen Vortrag, der auch als chorische Rezitation inszeniert sein kann.¹⁷ In vielen Teilen der Welt findet auch in Universitäten die Aneignung von Wissen auf dem Wege des Auswendiglernens statt und bestimmt demnach auch die Organisation von Prüfungen. Dies ist nicht überall dem Festhalten an der Tradition geschuldet, vielmehr lassen oft die materiellen Bedingungen des Studiums eine selbständigere Herangehensweise nicht zu. Wenn zum Beispiel der Zugang zu Bibliotheken ausschließlich den Lehrenden vorbehalten ist, bleibt den Studierenden nichts anderes übrig, als sich anhand von Mitschriften vorzubereiten.

Ob Schrift überhaupt zur Fixierung kulturell bedeutsamer Texte genutzt wird, lediglich als Erinnerungsstütze, als Vorlage für das Auswendiglernen dient – oder unabhängig davon maßgeblich die generationsüberschreitende Überlieferung prägt und daher für die Lektüre durch eine Vielzahl von Lesekundigen eingerichtet sein muss, hat nun auch beträchtlichen Einfluss auf die Beschaffenheit von Schriften. So kommen frühe griechische und lateinische Inschriften auf Grabmälern oder Gebäuden mit der Verwendung von gut sichtbaren Majuskeln aus, die auf zwei Zeilenbändern angebracht sind und keiner Binnengliederung durch Leer- oder Interpunktionszeichen bedürfen. Schon wegen der Ober- und Unterlängen fast aller Buchstaben, die in der Position von Silbenrändern stehen, sind die Minuskelschriften¹⁸ in Büchern und Briefen leichter und schneller lesbar (Brekle 1998, Fuhrhop et al. 2016). Als einzeilige Schriftbänder sind solche Texte nicht zu präsentieren; sie erfordern die Anordnung der Schrift „auf Sehflächen“ in Gestalt von Tontafeln, Schriftrollen, Codices und Büchern (Krämer/Giertler 2011). Weitere Fortschritte zur Steigerung der Lesbarkeit erfolgten im Zuge des Ausbaus der Alphabetschriften in den europäischen Sprachen durch Gliederungssignale und Grammatisierungen (Haueis 2016, 42–58).

Der Fokus auf die Lesbarkeit von Texten kann indessen sowohl soziokulturell als auch ontogenetisch die Wahrnehmung anderer Funktionen des

17 Bis heute findet die Überlieferung des Korans überwiegend mündlich auf der Grundlage auswendig gelernter Suren statt. An hohen islamischen Feiertagen besteht in Marokko das Fernsehprogramm zum größten Teil aus Koran-Rezitationen durch verschiedene Gruppen von Männern, die den Text auswendig im Chor vortragen.

18 Die Unterscheidung zwischen Majuskeln und Minuskeln gibt es weder in der arabischen noch in der hebräischen Schrift. In der arabischen Schrift können sich Buchstabenformen je nach ihrer Position (am Anfang, inmitten oder Ende eines Wortes) und nach ihrer Verbindbarkeit mit nachfolgenden oder vorausgehenden Buchstaben unterscheiden.

Schriftgebrauchs in den Hintergrund treten lassen. So begegnet einem die kalligraphische Gestaltung arabischer Wörter und Wortfolgen nicht nur als Wandschmuck, sondern lädt insofern zum meditierenden und reflektierenden Verweilen ein, als die Buchstaben nicht in streng linearer Anordnung waagrecht von rechts nach links aufeinander folgen, sondern auch auf einer Sehfläche senkrecht oder schräg übereinander stehen können (Ammar/Haueis 2009). Anagramme wie INRI (für Jesus aus Nazareth, Rex = König der Juden), die Überschreibung des lateinischen P (für Pax = Frieden) durch das griechische X (für Christos) sind Zeichen der religiösen Zugehörigkeit; und im Warenverkehr fungieren graphisch gestaltete Buchstaben(verbindungen) als Markenzeichen für Hersteller und Produkte. Der Authentifizierung von Personen dient die individuelle Gestaltung von Unterschriften. Für Kinder steht zunächst die ornamentale Ausgestaltung der Schriftzüge ihres Namens „im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit“ (Sjölin 1998, 154), bevor durch die Orientierung auf den sprachlichen Gehalt eines Textes ihre Handschrift eine „Unsichtbarkeitskappe“ bekommt. Vom Verschwinden unter „Unsichtbarkeitskappen“ könnte man auch sprechen, um das zu charakterisieren, was von den Merkmalen oraler Textualität noch in Schriftkulturen Spuren hinterlassen hat (Haueis 2006).

Auch die mündliche Überlieferung von kulturellem Wissen geschieht durch sprachliche Gebilde, die Generationen überdauern oder große räumliche Distanzen überbrücken sollen. Bei jedem Akt ihrer Wiedergabe handelt es sich insofern um ein situatives „Sprechen in der Nähe“, als sie auf die leibliche Präsenz der Personen angewiesen ist, die dieses Wissen übermitteln. Das ist aber nicht zu verwechseln mit konzeptioneller Schriftlichkeit, die medial auch im mündlichen Vortrag präsent sein kann. Denn eben aufgrund des Umstandes, dass die Überlieferung eines schriftlosen sprachlichen Gebildes in der Weise erfolgt, dass es durch Personen weitergegeben wird, die in der Rezeptionssituation anwesend sind, kann es nicht ausschließlich monologisch konzipiert sein. Es unterscheidet sich von schriftgebundener Textualität auch aufgrund leibgebundener Erinnerungs- und Gliederungshilfen. Deshalb ist auch der Frage nachzugehen, was aus zwei Merkmalen geworden ist, durch die sich orale Textualität vom alltagsweltlichen Sprechen unterscheidet: der Markierung des Übergangs in einen neuen Diskursraum und den Verfahren zum Erhalt des Wortlauts beim Überbrücken weit „gedehnter Sprechsituationen“. Hinzuweisen ist schließlich auch auf einige sprachliche Besonderheiten, die sich aus der monologischen Konstitution von literarischer Prosa ergeben.

4.2.1 Der Übergang vom alltagsweltlichen Sprechen in den Diskursraum eines Textes

Zu kennzeichnen ist Verlassen des alltagsweltlichen Sprechens und der Eintritt in den Diskursraum des Erzählens von Geschichten durch eine explizite Ankündigung wie

Da fällt mir eine Geschichte ein.

oder implizit durch eine feste Formel wie

Es war einmal ein König.

Die explizite Ankündigung ist in konversationellen Kontexten schon insofern unverzichtbar, als für das spontane Erzählen oder den Vortrag von Prosatexten, Gedichten oder Liedern das Rederecht für die Dauer der Darbietung in Anspruch genommen wird und den anderen Anwesenden die Rolle einer (aufmerksamen) Zuhörerschaft zufallen soll. Ansonsten würde eigentlich schon der institutionelle Rahmen von Festen, Riten oder Aufführungen den Diskursraum der dabei präsentierten Texte sichern; dazu gehören auch die zum Beispiel als Gute-Nacht-Geschichten ritualisierten Begegnungen von Kindern mit mündlich präsentierten Texten.

In den von Mündlichkeit geprägten Kulturen zeichnet sich der Vortrag von Texten, die für den Zusammenhalt einer Gemeinschaft von Bedeutung sind, zusätzlich durch den Einsatz von stimmlichen Mitteln der Rezitation aus, die den Klang, die Melodieführung und die rhythmische Gliederung betreffen. Sie sind aus der Erforschung von Traditionen der oralen Poesie, der Praxis szenischer Aufführungen und von Riten bekannt (Haueis 2008b). Raith (1999) zeigt beispielsweise, wie in Gottesdiensten durch unterschiedliche Formen des psalmodierenden Sprechens sowohl eine Abgrenzung gegenüber dem alltäglichen Sprechen als auch die Kennzeichnung liturgischer Ereignisse wie etwa Predigt und Gebet erfolgt; somit sind durch stimmliche Rahmungen Texte nicht nur gegen alltagsweltliches Sprechen abzugrenzen, sondern auch testsortenspezifische Unterscheidungen zu treffen.¹⁹ Hönig (2002) zufolge führt der fortlaufende Rhythmus eines metrisch gegliederten mündlichen Vortrags in eine „leichte Trance“, in der die Wahrnehmung von narrativ oder lyrisch vermittelten Ereignissen und Sachverhalten eine besondere Qualität erreiche und so zugleich die Zuverlässigkeit der mündlichen Überlieferung stütze.

¹⁹ Tornow (2009, 49) weist darauf hin, dass die Gattungen der altgriechischen Poesie an die Verwendung bestimmter Dialekte gebunden waren.

Mit der Schriftlichkeit der Überlieferung kann die kulturelle Bedeutsamkeit von Texten durch den Aufwand der Ausgestaltung ihrer materiellen Träger angezeigt werden. Die unmittelbare Notwendigkeit einer stimmlichen Markierung der Textualität tritt dadurch in den Hintergrund, ist aber im Wandel der Zeiten in der Praxis des Deklamierens und in Formen des melodisch rezitierenden Vortrags und zum Teil in neuen Funktionen erhalten geblieben. So verdankt sich das Entstehen des Musiktheaters um 1600 dem Missverständnis, die antiken Tragödien seien „gesungen“ worden. Bei der *musiké* (*μουσική*) der Griechen handelte es sich jedoch nicht um *Musik* in unserem Verständnis, sondern um die fest an die Silbenstruktur der griechischen Sprache gebundene melodische Rezitation, die in den Chören der Tragödien von Tanz begleitet war (Georgiades 1958 und 2008).²⁰

4.2.2 Sprachliche Maßnahmen gegen die Flüchtigkeit des Sprechens und ihr Funktionswandel durch Schriftlichkeit

Besonders deutlich treten die Unterschiede zwischen kultureller Oralität und Literalität zutage, wenn man die Verfahren betrachtet, mit denen Texte so stabilisiert werden, dass sie die Überbrückung von räumlichen und zeitlichen Entfernungen einigermaßen unbeschädigt überstehen. In Schriftkulturen wird die Beständigkeit von Texten sowohl durch die Haltbarkeit der zur Speicherung und Verbreitung eingesetzten Materialien als auch durch die Zuverlässigkeit der Reproduktions- und Distributionsverfahren gesichert. Gegenüber der handschriftlichen Reproduktion haben sich durch den Buchdruck die Anforderungen an eine wortgetreue Tradierung beträchtlich erhöht.²¹

20 Georgiades (2008, 4–15) erläutert, inwiefern *musiké* unmittelbar an die Artikulation der griechischen Sprache gebunden war; diese enge Bindung habe sich erst mit dem Aufkommen (schriftlicher) Prosa gelockert, auf deren Basis dann durch Überformungen die Metrik der Poesie hervorgegangen sei. Das Entstehen der Mehrstimmigkeit in der europäischen Musik erklärt Georgiades damit, dass in der Liturgie die Melodik der einstimmigen lateinischen Gregorianik und die germanischen Sprachen mit ihrem Gesang und ihrer Instrumentalmusik zur Erzeugung von Akkorden aufeinander treffen.

21 Andererseits hat sich in den letzten Jahren herausgestellt, dass das im 19. Jahrhundert verwendete Papier Bücher bald unlesbar machen wird, sofern sie nicht durch Neuauflagen oder elektronische Speicherung gesichert werden. Aber auch elektronisch gespeicherte Dokumente bleiben nur recht kurze Zeit (noch nicht einmal so lange wie die auf schlechtem Papier gedruckten) erhalten und müssen daher laufend neu gespeichert werden. Das kann nur gelingen, solange es genügend Menschen gibt, die

Bevor technische Verfahren der Aufzeichnung und Speicherung zur Verfügung standen, hatte sich die mündliche Überlieferung auf nichts anderes stützen können als auf das menschliche Gedächtnis. Dass es vor dem Gebrauch der Schrift leistungsfähiger war, wurde schon in der Antike – etwa von Platon – behauptet und zeigt sich immer noch im Verhalten von Kindern im Vorschulalter, die sich den genauen Wortlaut von Geschichten und Gedichten schon nach wenigen Wiederholungen merken können und hartnäckig darauf bestehen, dass er bei weiteren Wiedergaben eingehalten wird. Gleichwohl war es immer erforderlich, der menschlichen Merkfähigkeit durch besondere Verfahren der Textgestaltung nachzuhelfen, welche die Wiederholbarkeit des Wortlautes erleichtern. Sie zeigen sich in der rhythmischen und melodischen Überformung des Sprachklanges, in der wiederholten Verwendung von gliedernden Formeln wie etwa in Homers *Odyssee*:

Sie setzten sich nieder und erhoben die Hände zum leckeren Mahle

und in leib- und objektgebundenen Gliederungs- und Erinnerungshilfen. Orale Kulturen zeichnen sich durch einen besonderen Reichtum an solchen Formen des Erinnerns aus, die beim Festhalten von Wissensbeständen, bei der Übermittlung von Botschaften und Texten ebenso zum Zuge kommen wie beim Durchführen von Zähl- und Rechenoperationen.²² Dazu gehören etwa gliedernde Handgesten, das Recken der Finger zum (Auf-)Zählen oder das Berühren von Körperstellen zum Markieren von Zwischenergebnissen. Im Grunde handelt es sich dabei um keine „Zusätze“ zum sprachlichen Handeln; vielmehr verhält es sich so, dass die Sprech- und (Geistes-)tätigkeit der Menschen von Anfang an mit körperlichen Aktivitäten einhergeht: Blicke, Bewegungen des Kopfes, der Hände und des Oberkörpers, wechselnde Positionen im Raum und Berührungen. Kulturell beeinflusst sind Formen der Ausprägung solcher parasprachlichen Aktivitäten und soziale Normen für das, was davon unter Erwachsenen als schicklich gilt. Aus diesem umfangreichen Repertoire an parasprachlichen Aktivitäten des spontanen Sprechens sind immer nur einige zum Zweck der erleichterten Wiederholbarkeit mündlich überlieferter Texte kulturspezifisch in einer Weise verfestigt worden, dass sich ein Vergleich mit den Prozessen der Grammatisierung sprachlicher Phänomene aufdrängt.

sich dafür interessieren und engagieren. Unter den Humanwissenschaften sind die Fachdidaktiken darauf am wenigsten eingestellt.

22 Georges Ifrah (dt. 1986, 79–109) widmet ein Kapitel seines Werkes der Darstellung der Hand als „Rechenmaschine“.

In der Schriftlichkeit der Dichtkunst sind sie als poetische Überformungen erhalten geblieben.

Zu verdeutlichen ist dies bereits an der Vielfalt der Möglichkeiten, bestimmte Übereinstimmungen auf der Lautebene für einprägsame Wiederholungen zu nutzen. In geringem Abstand aufeinanderfolgende Wörter können alliterierend mit dem gleichen Anlaut beginnen oder sich klanglich nur im Anlaut unterscheiden und so einen Endreim bilden; viel seltener – im Deutschen überhaupt nicht – wird die Übereinstimmung von konsonantischen Endrändern als „Reim“ genutzt. Alliterationen und Endreim kommen dagegen in deutschen Redewendungen beide vor. Die germanische Dichtung reimte mit Alliterationen; das trifft für das althochdeutsche *Hildebrandslied* oder die *Merseburger Zaubersprüche* und sogar noch für Richard Wagners Versuch, in seinem *Ring des Nibelungen*, der germanische Mythen aufgreift, dem Stabreim wieder auf die Beine zu helfen. Das mittelhochdeutsche *Nibelungenlied* ebenso wie die auf altfranzösischen Vorlagen beruhenden höfischen Epen verwenden jedoch den Endreim. Der wiederum ist möglicherweise über provenzalische Dichter unter Einfluss der arabischen Poesie nach Europa gekommen; sicher ist jedenfalls, dass (auch mehrsilbige) Endreime in der arabischen Dichtung (sowie auch im Koran) dominieren²³ und es eine Reihe von Parallelen zwischen der erotischen Poesie Andalusiens und den Liedern der *trovatores* (Troubadoure) und der Minnesänger gibt.²⁴

Im Altertum wurde weder in der griechischen noch in der lateinischen Dichtkunst gereimt; der Endreim kam allenfalls als eher zweifelhaftes Mittel der Überformung in der Prosa zum Zuge. Stattdessen bildete die rhythmische Musikalität der Sprache die Grundlage für die Gestaltung von Versen und

23 Da im Arabischen nur zwischen der Qualität von drei Vokalen zu unterscheiden ist, fallen ein- und zweisilbige Reime kaum auf; dies erklärt vielleicht die Vorliebe für mehrsilbige Reime, die im Deutschen wohl nach orientalischem Vorbild gelegentlich bei Goethe und vor allem bei Platen auftauchen.

24 Am Beispiel der Gattung des Ghasels, das wegen seiner überreichen dreisilbigen Reime in der deutschen Lyrik des 19. Jahrhunderts ohne Bindung an seine ursprüngliche Funktion in der arabischen Dichtung aufkam (so bei August Graf Platen), kann dies deutlich werden. Mit dem arabischen Wort *Ghazel* für Gazelle werden attraktive Jugendliche (beiderlei Geschlechts) bezeichnet; bei der gleichnamigen Gattung handelte es sich also ursprünglich um Liebesgedichte, in denen eine – möglicherweise auch imaginierte – jugendliche Person Objekt des Verlangens ist. Die Imaginierung bei gleichzeitiger Unerreichbarkeit einer erotischen Beziehung mit einer hochgestellten Frau wurde im Minnesang zur Gattungsregel.

Strophen. Maßgeblich hierfür war nicht die Verteilung von Akzenten, sondern die Unterscheidung von „schweren“ und „leichten“ Silben im Zusammenspiel mit den variablen Möglichkeiten, Wörter je nach der Anzahl und dem Gewicht der Silben zu betonen. Einen festen, grammatisch bestimmten Wortakzent wie im Deutschen gibt es nämlich in den meisten Sprachen nicht. „Schwer“ ist eine Silbe (im Lateinischen und vielen anderen Sprachen), wenn in der Abfolge von konsonantischer Anfangsrand – vokalischer Kern – (konsonantischer) Endrand alle drei Positionen besetzt sind; das gilt auch dann, wenn der Endrand durch eine Dehnung des Silbenkerns gebildet wird. Weil dies auf den Kernwortschatz des Deutschen nicht ohne weiteres übertragbar ist,²⁵ sei es am Beispiel von Fremdwörtern aus dem Lateinischen erläutert. Das Wort *Firrament* beginnt und endet mit zwei schweren Silben *fir-* und *-ment*, dazwischen befindet sich die leichte Silbe *-ma-*; dagegen ist bei *Mo-nu-ment* nur die letzte Silbe schwer.

Die genannten Mittel, den Wortlaut eines Textes durch sprachliche Mittel zu sichern, greifen also allesamt auf Potenziale zurück, die in der jeweiligen Sprache angelegt sind. Ihre Verfestigung (mit Ähnlichkeiten zu Prozessen der Grammatisierung) kommt durch eine Auswahl zustande, die in mündlich zu überliefernden Texten saliente (das heißt auffällige) Strukturen entstehen lässt; in der Schriftlichkeit von Literatur erscheinen sie als Anzeichen eines poetischen Sprachgebrauchs. Ihre ursprüngliche Funktion als Erinnerungsstützen bleibt gleichwohl so lange erhalten, wie das Auswendiglernen von Versen eine kulturell bedeutsame Rolle spielt.

Um diese Rolle zu würdigen, genügt es freilich nicht, dem Verschwinden des auswendig gelernten Vortrags von Gedichten im Schulunterricht mit dem Argument entgegenzutreten, dass auf eine formale Schulung des Gedächtnisses nicht verzichtet werden sollte. Damit würde nämlich eine andere, bis weit ins 20. Jahrhundert gepflegte, heute jedoch in Vergessenheit geratene Funktion des literarischen Lernens gründlich verkannt. Sie bestand darin, über einen festen Bestand kanonisch gewordener Texte oder Textstellen zu verfügen, aus dem geschöpft werden konnte, um in Form von Zitaten möglichst vielen

25 Die maßgebliche Unterscheidung im Deutschen ist die nach den Betonungsverhältnissen (Hebung und Senkung). In der Silbenphonologie werden Silben auch nach ihrer (potenziellen) Dauer durch die Einheit *More* gekennzeichnet (Ammar/Hauois 2007); demnach würden die betonten Silben in *beten* und *Betten* jeweils zweigliedrige *Moren* umfassen, weil in der offenen Silbe [be:] der Vokal bis zu einer Konsonantenposition „austrudeln“ kann (so die Kennzeichnung bei Maas und Röber).

Wechselfällen des Lebens eine soziokulturell gültige Deutung zukommen zu lassen.²⁶ Dass dieser Umgang mit Texten auch dazu genutzt werden konnte, in Konversationen mit (zuweilen auch vorgetäuschter) Belesenheit zu prahlen, sollte nicht dazu herhalten, seine Ernsthaftigkeit grundsätzlich in Frage zu stellen. Er steht nämlich in der Tradition einer Lektürepraxis, die sich der lebenspraktischen Anwendung von Passagen aus sakralen Schriften verdankt. So findet man in älteren Ausgaben der Luther-Bibel einen Anhang mit Hinweisen auf Bibelstellen, deren Lektüre empfohlen wird, um Trost und Stärkung in einer Reihe von aufgelisteten leidvollen und auch freudigen Begebenheiten zu erfahren. In pietistischen Kreisen sind die seit 1724 jährlich neu zusammengestellten *Losungen* der Herrnhuter Brüdergemeinde für jeden Tag des Jahres mit Sinnsprüchen aus der Bibel in Gebrauch; und in muslimischen Ländern wie Marokko ist es üblich, Zusammenkünfte mit einer Rezitation aus dem Koran zu beginnen.²⁷

4.2.3 Referentielle und kohäsive Merkmale der Textualität

Weniger stark ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen Oralität und Literalität im Hinblick auf die referentiellen und kohäsiven sprachlichen Merkmale von Textualität. Gleichwohl sind auch unter diesem Aspekt einige Anmerkungen angebracht, weil die Unterschiede in der Sachprosa oft deutlicher in Erscheinung treten als in literarischen Texten. Unter Bedingungen der Oralität ist es ebenso wie unter denen der Literalität erforderlich, auf Redegegenstände zu verweisen und Sachverhalte darzustellen, die in der Rezeptionssituation nicht präsent sind. Die daraus resultierende Explizitheit von Texten ist auf der Ebene der Morphosyntax unter anderem als vermehrter Gebrauch von Möglichkeiten des Attribuierens und Modalisierens, der Berücksichtigung von Vor- und Nachzeitigkeit und der differenzierten Verwendung von Kohäsionsmitteln.

26 Die erstmals 1864 unter dem Titel *Geflügelte Worte* veröffentlichte (und mit Quellen belegte) Sammlung von Zitaten aus der Bibel und Werken der Literatur durch den Gymnasiallehrer Georg Büchmann hat bis zum Aufkommen des Internets Dutzende von Auflagen erlebt.

27 Robert Stockhammer (1991) zufolge hat sich erst nach 1800 mit dem Aufkommen einer Unterhaltungsliteratur, gegen die sich die Lektüre „klassischer“ Texte abgrenzt, das hermeneutische Verfahren eines verstehenden Lesens entwickelt und andere Lektürepraktiken, die zuvor in den „Leserzählungen“ der Romanliteratur beschrieben wurden, aus dem Blickfeld von Literaturwissenschaft (und Literaturdidaktik) geraten lassen: „Im Primat des Verstehens endet die Vielfalt des Lesens – so wollen es jedenfalls die Theorien der Zeit.“ (ebd., 213).

Insofern kann man davon ausgehen, dass auch das mündliche Erzählen von Geschichten Kinder mit wesentlichen sprachlichen Merkmalen von Textualität vertraut macht, selbst wenn ihr Alltag nicht in allen Familien in dem Maße von Schriftgebrauch bestimmt ist, wie dieser „integrierter Bestandteil des Lebens in literalen Gesellschaften“ geworden sei (so Dehn et al. 1999, 571).

Dagegen sind alle Informationen, die in der mündlichen Rede parasprachlich ausgedrückt werden können, einem Risiko ausgesetzt, dass sie der Verschriftung zum Opfer fallen. Dem zu begegnen, braucht man adjektivische Attribute und Adverbiale oder entsprechende Wortgruppen, um Größenverhältnisse oder bestimmte Eigenschaften zu kennzeichnen, was mündlich durch Zeigegesten, imitierende Haltungen oder Bewegungen in Verbindungen mit einem deiktischen *so* zu vermitteln war. Auch das macht die Sätze in schriftlichen Texten länger und komplexer als in der mündlichen Rede.

Abschließend ist bei der vergleichenden Gegenüberstellung von unterschiedlich ausgeprägten Merkmalen in Kulturen der Oralität und Literalität auch noch davon zu sprechen, wie sich das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit (bei Maas literater und orater Sprachgebrauch) in unserer vom Schriftgebrauch geprägten Kultur darstellt.

Aktivitäten des Lesens und Schreibens, der Mediennutzung sowie des mündlichen Erzählens und des spielerischen Umgangs mit Sprache sind im sozialen und kulturellen Umfeld von Kindern mit unterschiedlichen Einstellungen und Handlungsmustern verbunden. Daraus bilden sich noch vor Schuleintritt kognitive Schemata heraus, die Lernfortschritte begünstigen, aber auch erschweren und sogar verhindern können, wenn sie zu den blinden Flecken in der didaktischen Wahrnehmung gehören (Heath 1983). Deshalb kann eine Didaktik, die sich zum Ziel setzt, dass in den Schulen Kindern und Jugendlichen Wege zur Textualität in einer durch Schrift geprägten Kultur eröffnet werden, nicht von den unterschiedlichen soziokulturell bedingten Vorerfahrungen absehen. Diese sind eben nicht vorrangig als Abstand zu den normativ gesetzten „Kompetenzen“ der Schriftlichkeit in den Blick zu nehmen, sondern in ihrer Diversität. Es macht einen Unterschied, ob kulturelles Wissen ausschließlich in Genres der Oralität tradiert wird oder im mündlichen, aber auf schriftliche Vorlagen gestützten Vortrag oder eben nahezu ausschließlich durch Schreiben und Lesen. Ohne diese Blickweite kommt ein angemessenes und einigermaßen vollständiges Erfassen dessen, was den Umgang mit Texten ausmacht, schwerlich zustande.

Die Anleitung zu schriftsprachlicher Textualität wird nicht durch jede Art von gerne gelesener Literatur in gleicher Weise unterstützt. Denn nicht alles, was als Text im Umlauf ist, überbrückt „zerdehnte Sprechsituationen“ mit den

eben beschriebenen sprachlichen Verfahren der Textualität, die zu erlernen zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts gehört. Sie wird vernachlässigt, wenn man darauf setzt, dass allein durch das motivationale Potenzial gerne gelesener „leichter Texte“ sich das Bewältigen „schwierigerer“ Lektüren von selber einstellt. Eine so praktizierte Leseförderung vermag zwar dazu beitragen, dass Lesen einen gewissen Stellenwert unter den Freizeitbeschäftigungen behält. Es bedarf indessen auch der Begleitung durch eine weiterführende Leselehre, damit das so angebahnte Vergnügen auch zur Literalität einer Schriftkultur führt. Für die Didaktik erwachsen daraus neue Herausforderungen an die Modellierung ihrer sprachlichen und literarischen Lerngegenstände.

4.3 Von der Diversität der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in der Landessprache – und wieder zurück

Gegen Ende des einleitenden Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass der Gegenstand des sprachlichen Lernens im Deutschunterricht mit der ausschließlichen Orientierung am überregionalen schriftlichen und mündlichen Standard nur einen verhältnismäßig schmalen, gleichwohl wichtigen Ausschnitt aus den tatsächlichen Sprachverhältnissen darstellt.²⁸ Angesichts der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Land hätte die didaktische Konstruktion dieses Gegenstands jedoch weitere Aspekte zu berücksichtigen, um sich von der benachteiligenden Monokulturalität des sprachlichen und auch des literarischen Lernens lösen zu können. Welche Rolle die Vielfalt literarischer Texte in einem Deutschunterricht zu spielen hätte, in dem sprachliches und literarisches Lernen nicht länger getrennte Wege gehen müssten, ist nun ausführlicher zu erläutern.

Vom sprachlichen Potenzial literarischer Texte kann man schon deswegen profitieren, weil es in Kulturen mit ausgebauten Alphabetschriften möglich ist, mit den Werkzeugen der Schrift auch den Eindruck von spontaner Mündlichkeit zu erwecken. An ausgewählten Beispielen ist nun zu zeigen, wie in literarischen Texten durch Verfahren im Bereich der Interpunktion, der Phonographie und der Morphosyntax Vorstellungen vom Wortlaut und der Intonation spontanen subjektiven Sprechens geschaffen werden. Durch Analysen ist dies so zu explizieren, dass deutlich werden kann, von welchen Potenzialen des Sprechens

28 Hans Lösener erläutert in Teil II, inwiefern dieser wichtige Aspekt der didaktischen Modellierung (die Sprachrichtigkeit) in Korrelation zu anderen Perspektiven des sprachlichen Lernens zu sehen ist.

das Konstrukt der Standardsprache abstrahiert – und infolgedessen als Ressourcen im sprachlichen Lernen der Schule häufig übersehen werden. Exemplarische Gegenstände der Analyse sind:

- ein aus dem Nachlass veröffentlichtes Dialektgedicht von Christine Nöstlinger in Wiener Stadtmundart,
- ein Gedicht von Dragica Rajčić, das der Migranteliteratur zuzurechnen ist, und
- der Text einer Grundschülerin, die eine Geschichte von Irina Korschunow auf eine neue Situation anwendet.

In den folgenden Analysen wird dem noch ungeübten Schreiben eines Kindes die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie den literarischen Texten von Schriftstellerinnen; das Vorgehen beruht auf didaktischen Konsequenzen, die sich aus dem Konzept des Sprachausbaus ergeben. Dieses setzt ja darauf, vorhandene sprachliche Ressourcen bei den Lernenden vorurteilsfrei wahrzunehmen, im Unterricht aufzugreifen und von da aus den literaten Gebrauch der Landessprache anzusteuern. Die Analysen richten sich demnach nicht allein auf die Feststellung, dass in den Texten etwas nicht mit den Normen des schriftlichen Standards übereinstimmt. Vielmehr kommt es darauf an, die Beschaffenheit der konstatierten Abweichungen deskriptiv so genau zu erfassen, dass sie sowohl zu korrespondierenden Einheiten im Standard als auch zu den Gegebenheiten im Dialekt oder Ethnolekt der Verfasser* in Beziehung zu setzen sind.

Das didaktische Ziel dieses Vorgehens ist ein also anderes als das der Fehlermarkierung. Sie wäre im Umgang mit den literarischen Beispielen ohnehin nicht angebracht und bestünde am Beispiel des Schülertextes lediglich in einer Leistungsmessung, ohne konkret aufzuzeigen, wie von da aus didaktisch und methodisch zu verfahren wäre. Bleibt es dabei, kann sich die Fehlermarkierung stigmatisierend auswirken. Dagegen schafft die hier praktizierte Konfrontation des Ausgangstextes mit einer sorgfältig angelegten standardsprachlichen Version bereits die Möglichkeit des Vergleichens und der aufs eigene Produkt bezogenen Sprachreflexion durch Markieren und Benennen der Unterschiede. Des Weiteren eröffnet sich durch das Abschreiben der optimierten Version die Einübung in die Praxis des Überarbeitens eigener Produkte. Bevor dies am Schluss des Kapitels weiter ausgeführt werden kann, ist erst einmal darzulegen, wie die Analysen aussehen können, die Literaten* nicht bevorzugen und Lernende nicht benachteiligen.

4.3.1 Mündliche Nähe durch schriftliche Ferne: Dialekt und Standard

Den Anfang bildet die Beschäftigung mit einem Gedicht von Christine Nöstlinger. Während Dialektgedichte aus dem 19. Jahrhundert, etwa die alemannischen von Johann Peter Hebel, im hochdeutschen Sprachraum verhältnismäßig leicht zu erlesen sind, bereiten die neueren, etwa H. C. Artmanns *Med ana schwoazn dintn* (1958), beim Lesen doch etliche Schwierigkeiten. Das liegt daran, dass in älteren Dialektgedichten die Verschriftung eher dem Standard der Schriftsprache folgt und nur die deutlichen Abweichungen davon (ohne Rücksicht auf lokale Besonderheiten) gekennzeichnet sind. Dagegen setzen sich im 20. Jahrhundert phonetische Schreibweisen durch, was sich schon in den Dialektromanen von Ludwig Thoma andeutet. Anders gesagt, die neueren Autoren schreiben nun wirklich so, „wie man (bei ihnen zuhause) spricht“. Leser* auch anderer sprachlicher Herkunft müssen sich also einige Mühe geben, das Geschriebene durch Re-Artikulieren hörbar zu machen. In Nöstlingers Gedicht zeigt sich dies so:

Ned, dasi ned gean do warat
 ned, dasi liaba wo aundas sei woitad
 owa dasi goa ned kuntad
 a waunis no so gean woitad
 des legd si ma aufs Gmiad

Präsentiert man diese Verse zum Zweck der genaueren Analyse so, dass ihnen linear eine standardsprachliche Version unterlegt ist, ergibt sich folgendes Bild:

Ned,	das	i	ned	gean	do	warat
<i>Nicht,</i>	<i>dass</i>	<i>ich</i>	<i>nicht</i>	<i>gern</i>	<i>da</i>	<i>wäre</i>
<i>ned,</i>	das	i	liaba	wo aundas	sei	woitad
<i>nicht,</i>	<i>dass</i>	<i>ich</i>	<i>lieber</i>	<i>wo anders sein</i>		<i>wollte</i>
owa	das	i	goa ned	kuntad		
<i>aber</i>	<i>dass</i>	<i>ich</i>	<i>gar nicht</i>	<i>könnte</i>		
a	waun	i	s	no	so gean	woitad
<i>auch</i>	<i>wenn</i>	<i>ich</i>	<i>es</i>	<i>noch</i>	<i>so gern</i>	<i>wollte</i>
des legd	si	ma	aufs	Gmiad		
<i>das legt</i>	<i>sich</i>	<i>mir</i>	<i>aufs</i>	<i>Gemüt</i>		

Diese Darstellung lässt schon auf den ersten Blick erkennen, dass es auf der syntagmatischen Achse kaum Abweichungen von der Schriftsprache gibt. Die Reihenfolge aller morphematischen Einheiten stimmt vollständig überein; die ungleiche Verteilung von Wortgrenzen beruht auf klitischen Phänomenen,

zum Beispiel bei *dasi* / *dass ich* oder *waunis* / *wenn ich es*. Zu einem anderen Ergebnis kommt man bei der Betrachtung der paradigmatischen Achse. Auf den ersten Blick fallen Ersetzungen und Auslassungen von Konsonanten, Vokalen und Flexiven auf, also im phonomorphematischen Bereich. Worin sie bestehen, ist nun genauer in den Blick zu nehmen.

Bei Wörtern wie *warat*, *kuntad* und *woitad* geraten Leser¹, die mit oberdeutschen Dialekten nicht vertraut sind, wohl ziemlich leicht ins Stolpern. Aus dem Vergleich mit dem schriftsprachlichen Standard geht die Identität von {-at / -ad} als Flexiv anstelle von {-te} hervor. Dies beruht zum einen darauf, dass in der normativ nicht festgelegten Schreibung Inkonsistenzen auftreten; zum anderen auf einer unklaren Unterscheidbarkeit von [t] und [d], die vielleicht nicht generell anzutreffen, sondern von der Position im Wort abhängig ist. Denn in *kuntad* bleibt <t> erhalten, genau wie in *dintdn* bei Artmann. Das wirft die Frage auf, worin sich [t] / [d], aber auch [p] / [b] phonetisch unterscheiden. Darauf ist später zurückzukommen.

Zuvor ist der scheinbaren „Ersetzung“ der standardsprachlichen Endung {-te} durch die mundartliche Form {-at/-ad} nachzugehen; sie kann auch ohne phonetische Unterscheidbarkeit durch <-erd> verschriftet werden, zum Beispiel in einem ostfränkischen Gedicht von Lothar Kleinlein: *bai mir bariererder* (bei mir würde er parieren = gehorchen).²⁹ Von einer scheinbaren Ersetzung spreche ich deshalb, weil es sich hier um eine Endung handelt, die standardsprachlich bei schwachen Verben nicht nur das Präteritum Indikativ bildet, sondern auch den Konjunktiv II; in dieser Funktion findet man heute meistens eine Umschreibung mit *würde*. Bei starken Verben wird dieser Konjunktiv ebenfalls aus dem Präteritum abgeleitet, ist aber deutlicher zu erkennen durch die Umlautung des Stammvokals (*war/wäre*, *kam/käme*). Was bei Nöstlinger als *warat*, *kuntad*, *woitad* erscheint, beruht also auf einer dialektalen Generalisierung eines Flexivs, dessen Gebrauch standardsprachlich schwachen Verben vorbehalten ist. Sprachgeschichtlich gehen aber sowohl {-te} als auch die dialektale Form {-at/-ad} auf {-ete/-erte} nach vokalischem Ende des Verbstamms zurück, was noch in Texten aus dem 18. Jahrhundert häufig anzutreffen ist. Kurz, hier wird keineswegs im Dialekt ein Flexiv der Standardsprache willkürlich durch ein anderes ersetzt. Vielmehr wurden für den Übergang zu von einer zwei- zu einer einsilbigen Endung unterschiedliche Optionen genutzt. Die im Oberdeutschen bevorzugte unter Beibehaltung und Übertragung von {-t} aus dem Präteritum der schwachen Verbflexion führte zu einer klaren

29 Lothar Kleinlein: KA GSCHMARRI NED. München: Relief 1972, 48.

Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv II bei allen Verben, die Umlautung bei den starken wird damit hinfällig.

Dass die phonetischen Unterschiede zwischen Dialekt und Standard ebenfalls auf einer Wahl zwischen bestehenden Optionen beruhen können, lässt die weitere Analyse des Gedichts vermuten. Im konsonantischen Bereich fällt dies besonders deutlich ins Auge, wenn die Abweichung von der Standardlautung an einer Stelle auftritt, wo im Schriftbild ein Buchstabe durch einen anderen ersetzt ist. So erscheinen die im Dialekt kaum zu unterscheidenden Lautwerte für die stimmhaften/stimmlosen (umgangssprachlich eher „weiche“ und „harte“) labiale Verschlusslaute in der Schrift als <b/p, d/t>.³⁰ Dass in diesen Fällen der Unterschied lediglich auf einzelnen Merkmalen beruht, ist deutlicher zu hören als aus Wortschreibungen wie *owa* und *woitad* für *aber* und *wollte* hervorgeht. Wo das intervokalische im Dialekt durch <w> ersetzt wird, bleibt nämlich das Merkmal Artikulationsort (*labial*) bestehen, verändert wird eines der Merkmale für die Artikulationsart (*frikativ* statt *plosiv*), erhalten bleibt das andere (*stimmhaft*). In anderen Dialekten (und Positionen im Wort) kann sich der Merkmalsaustausch auch in umgekehrter Richtung vollziehen; in Ludwig Thomas Romanen im bairischen Dialekt liest man zum Beispiel *bal* für *weil*.

Im Wort *woitad* erscheint die Vokalisierung des Liquids [l] in der Position vor einem Konsonanten. Auch am Wortende kommt die Vokalisierung von [l] im Bairischen vor, zum Beispiel [fui] für *viel*. Dies steht in Parallele zur Vokalisierung des anderen Liquids [r] in der gleichen Position bei *gean*, wo sie sich inzwischen bis in die Standardlautung verbreitet hat.

Festzuhalten ist demnach, dass eine phonetisch orientierte Verschriftung der Mundart, die mit den Buchstaben unseres Alphabets durchgeführt wird, die Abstände zum Standard größer erscheinen lässt, als es der Realität des Sprechens entspricht. Dies ermöglicht einen angemesseneren Blick auf das, was die phonographischen Verhältnisse einer Alphabetschrift ausmacht. Da mit diesem Schrifttyp das Erarbeiten von Grammatiken („Schriftlehren“) einsetzte, schien es lange Zeit fast selbstverständlich zu sein, dass ihre Schriftzeichen (Grapheme) für so etwas wie „Laute“ stehen, sodass erst mit dem Aufkommen der modernen Sprachwissenschaften eine begriffliche und terminologische

30 Die „volkslinguistisch“ inspirierte umgangssprachliche Bezeichnung trifft im Übrigen den sprachlichen Sachverhalt, den die Phonologie als Opposition von *lenis* und *fortis* benennt, recht genau. Nur in der standardsprachlichen Lautung ist er mit der Opposition *stimmhaft/stimmlos* korreliert.

Unterscheidung zwischen Lauten und Buchstaben nötig erschien.³¹ Zuvor war die phonographische Korrespondenz als Hinweis darauf zu erklären, wie die Buchstaben in einem geschriebenen Wort auszusprechen sind.³² Mit der Einführung des Phonembegriffs konnte man die Korrespondenz so definieren, dass die Grapheme einer Alphabetschrift die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten einer Sprache, also Phoneme, wiedergeben. Deren phonologischen Eigenschaften sind, wie oben praktiziert, durch ein Bündel bestimmter Merkmale zu charakterisieren. Der Phonembegriff beruht also auf einer wissenschaftlichen Konstruktion; er sagt nichts darüber aus, welche Rolle diese Merkmalsbündel in der Artikulation von gesprochenen Wörtern spielen.

Für die Didaktik ist diese Einschränkung sehr wichtig. Denn bereits im 18. Jahrhundert wurde mit dem Aufkommen des Lautierens als Leselehrmethode in der naiven Umkehrung des Korrespondenzverhältnisses unterstellt, dass auch das gesprochene Wort aus einer Abfolge von „Lauten“ besteht; und in der Umsetzung des Ansatzes hat man Probleme mit Vorschlägen zur „Lautverschmelzung“ zu beheben versucht.³³ Das ist insofern nicht falsch gedacht, als man begriffen hat, dass es für die Abfolge von isolierten Schriftzeichen auf der Ebene der mündlichen Artikulation keine Entsprechung gibt, was heute durch Aufzeichnungen in der akustischen Phonetik gut bestätigt wird.

Kleinste artikulatorische Einheiten des Sprechens sind demnach nicht „Laute“, sondern Silben, woran man übrigens in der alten Buchstabiermethode immer gedacht hat (Haueis 2007a, 46–73). Eine Alphabetschrift kann wichtige Positionen im Artikulationsverlauf erfassen: den vokalischen Kern in der Mitte und die konsonantischen Ränder am Anfang und am Ende einer Silbe. Die Buchstaben stehen für eine Menge an relevanten Merkmalen, die an den betreffenden Positionen zusammen vorkommen – ohne genaue Abgrenzung gegen das Vorausgehende und das Nachfolgende. Wie oben gezeigt, sind in den gesprochenen Varietäten einer Sprache einige dieser Merkmale veränderbar, ohne die Verständigung im mündlichen Verkehr zu beeinträchtigen. Dass die phonetisch orientierte Mundartdichtung gar nicht anders verfahren kann, als einzelne Merkmalsveränderungen durch den Austausch von Buchstaben

31 In Schulbüchern wird die Unterscheidung ebenfalls nicht immer konsequent durchgeführt.

32 Zufriedenstellend funktionieren kann dies nur in Schriftsystemen mit einer verhältnismäßig „flachen“ Orthographie; mit dem Englischen oder Französischen kommt man damit nicht gut zurecht.

33 Von dieser Naivität hat noch vor kurzem auch die steile Karriere der Methode „Lesen durch Schreiben“ profitiert.

zu kennzeichnen, bereitet dem Erlesen dieser Texte Schwierigkeiten, die beim Hören kaum aufkommen.

In einer didaktischen Perspektive sind diese Befunde aus mehreren Gründen von Belang. Zum hochdeutschen Sprachgebiet (südlich der *Benrather Linie*, die den Übergang zum Niederdeutschen markiert) gehört eine Vielzahl von regionalen Dialekten, die sich zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, was aber das wechselseitige Verstehen im mündlichen Verkehr über Jahre hinweg nicht wesentlich beeinträchtigt hat. Das hat zum einen damit zu tun, dass sich mit weiträumigeren sozialen Kontakten auch regionale Varianten zum Ausgleich lokaler Besonderheiten herausbilden.³⁴ Zum anderen scheint es aber auch so zu sein, dass Sprecher* und Hörer*, sofern sie dazu bereit sind, die bestehenden Unterschiede nicht als Hindernis für wechselseitiges Verstehen wahrnehmen. Das bedeutet für den Unterricht in der Landessprache: Überbrückbare sprachliche Unterschiede stehen der gemeinsamen Verständigung nicht im Wege.

Dies gilt auch für die Aneignung des schriftsprachlichen Standards. Eben weil bis in die jüngste Vergangenheit im informellen privaten Verkehr das Sprechen in der Mundart allgemein üblich war, konnte man dies in einer „muttersprachlich“ konzipierten Didaktik nicht als auffälliges defizientes Verhalten betrachten, das durch besondere kompensatorische Maßnahmen zu beheben wäre; vielmehr musste der gesamte Unterricht darauf eingestellt sein, den Weg zur überregionalen Schriftsprache vom mundartlichen Sprechen aus anzubahnen (Hildebrand 1867, Kilian 2002 und 2009). Möglich war dies, solange die Lerngruppen sprachlich weitgehend homogen und die Lehrkräfte mit der lokalen Mundart vertraut waren, vor allem aber nicht aus den Augen verloren, dass die überregionale Schriftsprache tatsächlich im Unterricht gelehrt werden musste und nicht zu erwarten war, dass die Kinder sie als „Sprechen nach der Schrift“ von Zuhause in die Schule mitbringen.

Unter diesen Bedingungen konnte sich freilich auch so etwas wie ein monolingualer Habitus herausbilden. Denn was Mundart und Schriftsprache trennte, musste nicht als sprachliche Heterogenität zwischen „heimisch“ und „fremd“ wahrgenommen werden, sondern verblieb unter dem (ideologisch konstruierten) Dach einer gemeinsamen nationalen „Muttersprache“. In dieser durchaus von völkischem Denken beeinflussten Sicht schien sie von Anfang an „den Deutschen“ gegeben zu sein, hätte sich allerdings regional ausdifferenziert und

34 Im Ostfränkischen zum Beispiel findet ortsgebunden wie in Nürnberg ein Ausgleich zwischen dem Fränkischen und dem Nordbairischen statt.

im Laufe der Geschichte insgesamt verändert, sodass man auch in der Sprachwissenschaft bis vor kurzem ohne Bedenken von „dem“ Althochdeutschen, „dem“ Mittelhochdeutschen und „dem“ Neuhochdeutschen glaubte sprechen zu können (kritisch dazu Martyn 2019).

An dieser Auffassung von „Muttersprache“ festzuhalten, ist aber nicht nur eine theoretische Option, sondern macht eine Komponente dessen aus, was Gogolin (1994) als monolingualen Habitus bezeichnet. Wäre dem nicht so, gäbe es keinen vernünftigen Grund, auf Migration beruhende Ethnolekte nicht in gleicher Weise wie die autochthonen Dialekte als legitime Varianten des Deutschen in den Unterricht der Landessprache einzubeziehen.³⁵

4.3.2 Ethnolekt in literarischer Gestaltung

Bei dem zweiten Beispiel, einem Gedicht der aus Kroatien stammenden Schriftstellerin Dragica Rajčić³⁶. Sie lebte nach ihrem Abitur und einem Auslandsaufenthalt in Australien ein Jahrzehnt als Arbeitsmigrantin in der Schweiz und veröffentlichte ihren ersten Gedichtband (*Halbgedichte*, 1986) auf Deutsch. 1988 kehrte sie als Schriftstellerin und Journalistin nach Kroatien zurück und fand nach Ausbruch des Krieges dort mit ihren Kindern 1991 erneut Zuflucht in der Schweiz. In ihrem zweiten Lyrikband, aus dem das hier zu analysierende Gedicht stammt³⁷, verarbeitet sie ihre Erfahrungen als Geflüchtete aus dem blutigen Krieg im zerfallenden früheren Jugoslawien. Bewusst verzichte ich hier auf eine literarische Annäherung an den hier präsentierten Text und versuche stattdessen, ihm (und seiner Verfasserin) ausschließlich durch eine Analyse seiner sprachlichen Gestaltung Gehör zu verschaffen.

Ins Auge fällt die prinzipielle Orientierung am orthographischen und grammatischen Standard des Deutschen. Die Abweichungen davon sind vermutlich bewusst eingebaut, um Herkunft und Befindlichkeit des Sprechenden zu kennzeichnen. Wenn dem so ist, was sich in der Analyse erhärten lässt, handhabt die Schriftstellerin nicht weniger souverän als Christine Nöstlinger die Alphabetschrift als Werkzeug der poetischen Gestaltung, freilich auf

35 Als Utz Maas (2012b) in seiner gegenläufig ausgerichteten Sprachgeschichte das Jüdische (sonst Jiddisch genannt) explizit als Varietät des Deutschen behandelte, erntete er damit in Fachkreisen nicht nur Zustimmung.

36 Die Kenntnis des Gedichts verdanke ich Yvonne Thösen.

37 Dragica Rajčić: *Lebendigkeit ihre zurück*. Gedichte. Zürich: Eco 1992.

andere Weise als durch eine phonetische Schreibung. Eine interlineare standardsprachliche Präsentation erübrigt sich daher. Das Gedicht lautet:

Lebendigkeit Ihre züruck

gewiss
nach und nach
vergesslichkeit
macht es leichter
jedesmall
dachte ich
ich sterbe mit Ihnen
jedesmall schemte ich mich
woher lebensgier
als ob
ihre augen nicht licht nötig hatten
ihre blutt war wie meins
und doch
schon diese buchstabe
verratten meine gegenwart
und bringen nicht
lebendigkeit ihre züruck

Eine erste Durchsicht ergibt, dass der Eindruck eines nicht genug „einheimisch“ klingenden Tonfalls durch geringfügige Abweichungen von der standardsprachlichen Norm entsteht. Auf der Ebene der Orthographie kommen sie als deplatzierte Doppelkonsonanten in den Wörtern *jedesmall*, *blutt* und *verratten* vor, in der Wortform *schemte* als Ersetzung von <ä> durch <e>. In der Schreibung *züruck* erscheint das Trema-Zeichen für die Umlautung an der dafür nicht vorgesehenen Stelle, doch über dem gleichen Buchstaben.

Die abweichenden Schreibungen mit Doppelkonsonanten (als Kennzeichen einer (vermeintlichen) „Kürze“ des vorausgehenden Vokals) erfordern beim re-artikulierenden Lesen die Aussprache [-mal], [-blut] und [-rat] an Stelle von [-ma: l], [-blu: t] und [-ra: t]. Hier sei daran erinnert, dass in vielen Sprachen Vokallänge nicht zu den relevanten phonologischen Merkmalen gehört; entsprechend fällt es Lernenden schwer, darauf beruhende Unterschiede überhaupt wahrzunehmen. Unter dieser Voraussetzung dürfte es sich in *schemte* um eine phonetisch korrekte Schreibung für die Aussprache [ʃɛmtə] anstatt [ʃe: mtə] handeln. Es ist aber auch daran zu denken, dass man in vielen deutschen Regionen diesen Vokal ohnehin geschlossener als [e:] hört.

Morphematisch auffällig sind zunächst nur zwei Stellen: die Pluralform in *buchstabe* und die Unsicherheit im Genus von *Blut*. Innerhalb einer Zeile, getrennt nur durch zwei kurze Wörter, erscheint es zuerst in *ihre blutt* als

feminines Nomen, in der pronominalen Wiederaufnahme durch *meins* als Neutrum. Solche Inkonsistenzen kommen im spontanen und nicht voll gefestigten schriftlichen Gebrauch einer Sprache nicht selten vor, sind jedoch bei einer professionellen Schreiberin, die auch als Journalistin arbeitet, nicht zu unterstellen. Deshalb sind sie ebenfalls als bewusst gesetztes Mittel zur Charakterisierung einer „fremd klingenden“ Sprechweise aufzufassen.

Dies gilt erst recht für die besonders auffällige syntaktische Abweichung im Titel und in der letzten Zeile des Gedichts: *lebendigkeit ihre*. Die fakultative Nachstellung des Possessivums und auch von adnominalen Adjektiven ist im Deutschen nur noch durch kanonisch gewordene Texte belegt. Allgemein bekannt ist sie als Anfang des wichtigsten christlichen Gebetes: *Vater unser*. Das Possessivum verdankt hier seine Position wohl nicht nur einer Wort-für-Wort-Übersetzung des lateinischen *pater noster*. Denn aus dem mittelalterlichen Liedgut überliefert ist zum Beispiel auch: *chume, chum geselle mîn*. Häufiger kommt Postposition des unflektierten adnominalen Adjektivs vor: *Röslein rot, aus einer Wurzel zart, Hänschen klein*. Auch andere Sprachen liefern Beispiele. Im Italienischen können ebenfalls Possessiva nach dem Nomen stehen: *mamma mia, o sole mio*. Mit funktionaler Differenzierung sind im Französischen beide Positionen obligatorisch; in unterscheidender Funktion stehen sie nach dem Nomen und tragen den Akzent der Wortgruppe. Dem entspricht im Deutschen in etwa ein Akzent auf einem distinktiven Adjektiv vor dem Nomen; Äußerungen wie *ein blaues AUto* und *ein BLAUes Auto* sind in unterscheidbaren Sprechsituationen zu erwarten, als einfache Charakterisierung eines Fahrzeugs oder dann, wenn es darum geht, es durch die Farbbezeichnung deutlich von anderen zu unterscheiden. Diese Erwähnung ist hier deshalb angebracht, weil es in der Analyse der syntaktischen Auffälligkeit im Gedicht etwas weiterhilft. Die der Norm entsprechende Voranstellung des Possessivpronomens würde hier nämlich die rhythmische Gestaltung der Zeile dergestalt verändern, dass der korrigierende Eingriff mit dem Verlust einer Andeutung einhergeht, der nachzugehen das sperrig erscheinende Original einzuladen scheint.

Dazu ist nun etwas weiter auszuholen, indem zum einen untersucht wird, welche prosodischen Konsequenzen sich aus der kolometrischen Interpunktion durch Verse ergeben, und zum anderen, wie sich schon in der Prosa zwei mögliche Positionen der Negationspartikel *nicht* auswirken; ich stütze mich hier auf Arbeiten zum Zusammenspiel von Syntax und Intonation in deutschen Sätzen (Zemb 1972, Haueis 1985b zur „Akademie-Grammatik“ 1981, 839–897). Syntaktisch betrachtet, folgen im letzten Satz auf das gemeinsame Subjekt *schon meine buchstabe* zwei durch *und* koordinierte Teilsätze. Sieht man von der Gliederung in Versen ab, könnte das Gefüge entweder in einer oder in zwei

Tongruppen gelesen werden, je nachdem wie die Wortgruppe im Vorfeld in der Intonation behandelt wird. Wenn die Wortgruppe im Vorfeld ein eigenes Tonmuster bekommt (also entweder unmarkiert mit gleichbleibendem Tonhöhenverlauf <-> endet oder kontrastierend mit einem steigenden </>), ist der Satz in zwei Tongruppen gegliedert. Mit der darauf folgenden Tongruppe kann der Satz auch mit einem fallenden Tonhöhenverlauf <\> enden. Im vorliegenden Gedicht ist der Satz in vier Tongruppen gegliedert, drei mit gleichbleibenden, die letzte mit abschließendem fallenden Tonhöhenverlauf:

schon diese buchstabe –
verratten meine gegenwart –
und bringen nicht –
lebendigkeit ihre züruck \

Mit der (möglichen) Position der Negationspartikel ist Zemb (1972) zufolge der Beginn des rhematischen Teils eines Satzes festgelegt; unabhängig davon, aber im Sachverhalt übereinstimmend, sieht ihn die „Akademie“-Grammatik in der Wortgruppe, in der sich die Tonsilbe befindet; darunter ist im Tonhöhenverlauf der Träger des Akzents zu verstehen, mit dem das satzfinale Tonmuster eingeleitet wird. Für den Wortlaut des Gedichts würde dies bedeuten, dass der Tongipfel des Satzes auf *lebendigkeit* liegt – im Gegensatz zur unmarkierten Position vor *zurück*, wo der abschließende Tonhöhenverlauf mit der Tonsilbe zusammenfällt <nicht züruck\>. Die Formulierung *lebendigkeit ihre* enthält so neben der grammatischen Irritation einen weiteren Stolperstein. Stellen wie *ihre blutt* oder *meine buchstabe* lassen darauf schließen, dass die Position des Possessivums nach dem Nomen von der Autorin bewusst angestrebt wurde. In Sprachen, welche diesen Platz optional vorsehen, kann dies den Hauptakzent der Wortgruppe auf das nachgestellte Pronomen verlegen. Das trifft nicht nur auf das Italienische zu (*o sole mio*), sondern auch auf die erhalten gebliebenen entsprechenden Wendungen im Deutschen; geläufigstes Beispiel ist das bereits erwähnte *Vater unser*.

Die syntaktische Auffälligkeit ist also mit einer prosodischen Struktur verbunden, durch die sich das Textverstehen neu orientieren kann. Die Frage, worauf das Pronomen *ihre* verweist, ist dann nämlich kaum zu umgehen: auf die ermordeten Opfer oder auf die durch Buchstaben verratene Gegenwart des lyrischen Ichs? Eindeutig zu beantworten ist die Frage nicht. Sie überhaupt zu stellen, bedeutet indessen, auch in Betracht zu ziehen, dass mit dem so ins Feld der Aufmerksamkeit gerückten Pronomen *ihre* auf das verwiesen wird, was sowohl im Erinnern der Toten als auch in der Gegenwart der Überlebenden an Lebendigkeit fehlt. Bekräftigt wird dies durch die Sätze: „jedemall / dachte ich / ich sterbe mit Ihnen“ und: „ihre blutt war wie meins“.

4.3.3 Ein genetischer Blick auf das Erscheinen von „Fehlern“

Ging es bei den bisher vorgestellten Beispielen darum, den didaktischen Blick dafür zu öffnen, wie in literarischen Texten die Vielfalt des Sprechens im Vergleich zum schriftlichen Standard zum Ausdruck kommen kann, wird sich im folgenden Beispiel die Blickrichtung ändern. Mit dem schriftlichen Standard verglichen wird nun mit dem gleichen Vorgehen der schriftliche Text einer Grundschülerin im 3. Schuljahr³⁸. Vorausgegangen war die gemeinsame Lektüre einer Kurzgeschichte von Irina Korschunow (1976) in der Klasse und die anschließende Aufgabe, zum Thema *Schon wieder ein Unnugunu, diesmal auf unserem Schulhof!* eine Geschichte zu schreiben. Vorausgeschickt sei, dass die Schülerin wie die meisten Kindern der Klasse aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammt. Das Beispiel habe ich ausgewählt, weil es im Vergleich zu anderen Texten aus der Klasse einen verhältnismäßig großen Abstand zum schriftlichen Standard aufweist. Fragen der textuellen Gestaltung stelle ich hier zurück und präsentiere den Text in einer Interlinear-Version mit minimalen Korrekturen, die ausschließlich orthographische und grammatische Abweichungen vom schriftsprachlichen Standard betreffen. Diese Einschränkung nehme ich vor, weil solche Abweichungen zwar als Fehler markiert sein können, ohne dass daraus konsequent Folgerungen für die Gestaltung des sprachlichen Lernens im Unterricht gezogen werden, was bei den Kindern Risiken der Fossilierung nach sich ziehen kann.

Das geschichte von Unnugunu

Die Geschichte von Unnugunu

Im sommer spielen die Kinder, und fahren

Im Sommer spielen die Kinder und fahren

Fahrad und spielen vanga. und auf einmal

Fahrrad und spielen Fangen. Und auf einmal

wackeln die Bäume und steine und Regnet. Und der Unnugunu

wackeln die Bäume und (Mauern?)³⁹ und es regnet. Und der Unnugunu

hat geräusche gemacht das die Kinder angst bekommen

hat Geräusche gemacht, dass die Kinder Angst bekommen

38 Das Beispiel habe ich bereits 2016 in dem Kapitel *Sprachwissen in der Lehrerbildung* (Hauéis 2016, 180–191) in einer etwas anderen Perspektive kommentiert. Es stammt aus einem Unterricht, den ich Dezember 1994 im Rahmen eines von mir betreuten Tagespraktikums durchführte.

39 Diese Ersetzung wird sich als fraglich erweisen.

*haben aber ein junge wollte in Spielplatz gehn. Der Kind
haben. Aber ein Junge wollte auf den Spielplatz gehen. Das Kind*

*hatte den Unnugunnu gehen, aber der katte Naddeln und eine Nadel Kanone
hatte den Unnugunnu gesehen, aber es hatte Nadeln und eine Nadelkanone,*

*dan ist der Unnugunnu ausgeplatz
da ist der Unnugunnu aufgeplatzt.*

An diesem kurzen Text fällt auf, dass den breit gestreuten Abweichungen von der standardsprachlichen Norm auch zahlreiche Beispiele für eine insgesamt ziemlich sichere Morphosyntax und eine deutliche Annäherung an orthographische Schreibungen einander gegenüber stehen. Dass Kindern aus mehrsprachigen Familien der Erwerb einer normgerechten Flexion im Bereich von Nominal- und Präpositionalgruppen besonders schwerfällt, ist zwar bekannt (Jeuk 2007 und 2010), steht aber im „muttersprachlich“ fixierten Regelunterricht nicht im Vordergrund.

Die vom Standard abweichenden Genus-Zuordnungen im vorliegenden Beispiel könnten auf einer „subjektiven“ Theorie beruhen, der zufolge das Neutrum für Sachen steht (*das Geschichte*), Femininum und Maskulinum für Personen weiblichen oder männlichen (*der Junge, der Kind*). Für das Englische (und die sich daran orientierende gendernde Linguistik) trifft das bis auf wenige Ausnahmen zu – für das Deutsche dagegen nicht in gleicher Weise; im Dialekt kann sogar *das Hilde* vorkommen. Deshalb fällt hier der Erwerb des Genus prinzipiell in den Bereich des lexikalischen Lernens, wobei für einen erheblichen Teil des Kernwortschatzes sogar gilt, dass eine Reihe von phonologischen Mustern mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Zuordnung zu einem bestimmten Genus erwarten lassen (Köpcke 1982 und 2003).⁴⁰ Zudem gibt es zu einigen Wörtern Varianten je nach Region oder Bedeutung, wie etwa *das Virus* (als Krankheitserreger) und *der Virus* (als Computer-Schädling).

Unter der Vielfalt der Herkunftssprachen, die in deutschen Schulen vertreten sind, befinden sich etliche, in denen die artikellose Verwendung der Nomina dem Standard entspricht, von dem fakultativ abgewichen werden kann (im Türkischen zum Beispiel durch das indefinite *bir*). Dies ist eine der beiden Voraussetzungen für die Formulierung *in Spielplatz gehen*. In Nominalgruppen, die durch eine Präposition eingeleitet werden, kommt das Fehlen des Artikelwortes besonders häufig vor, weil die grammatische Unterscheidbarkeit dieser Funktionswörter sich nicht

40 Hilfreich zur Zusammenstellung solcher Muster (und zum Entdecken der Ausnahmen) ist das Schulwörterbuch von Peter Kühn (1995, zuletzt 2011), das auch als Reimlexikon benutzt werden kann.

von selbst versteht. Der Instruktion, dass die definiten deutschen Artikelwörter *der*, *die* und *das* seien, ist auf irreführende Weise unvollständig, wenn sie nicht mit dem Hinweis verbunden wird, dass die Wörter sich im Satz verändern können, zum Beispiel: *der Frau und dem Kind den Weg zum Bahnhof zeigen*. Die andere Voraussetzung liegt in der Schwierigkeit, unter mehreren denkbaren Präpositionen eine normgerechte idiomatische Wahl zu treffen. Auf die Frage: *Wohin gehst du?* sind ja Antworten möglich, die mit verschiedenen Präpositionen eingeleitet werden: *unter die Leute, auf ein Fest, zu einem Fest, in die Kirche, auf die Straße, auf den Spielplatz*.

Um das Zusammentreffen eines morphematischen Problems mit einem orthographischen scheint es sich bei der Formulierung *und Regnet* zu handeln, die durch *und es regnet* normgerecht zu ersetzen wäre. Diese Deutung setzt voraus, dass die Schülerin das Wort (*r*)egnet der Form nach für ein Verb hält, aber es nicht als ein unpersönliches durch Voranstellung von *es* kennzeichnet und zugleich durch Großschreibung den Substantiven zuordnet. Doch die Proposition, die der so korrigierten Stelle vorausgeht, gibt Rätsel auf: *und auf einmal wackeln die Bäume und steine*. Ob *wackeln* ein besonders gut geeignetes Verb ist, um das Schwanken von Bäumen bei starkem Wind zu beschreiben, kann hier unberücksichtigt bleiben; immerhin kommt ihm die Bedeutung einer die Standfestigkeit gefährdenden Hin- und Herbewegung zu. Insofern könnte es auch zutreffen, dass zu einer Mauer aufgeschichtete *Steine wackeln*, also ihren Halt zu verlieren drohen. Die nachfolgende Proposition *und Regnet* könnte jedoch eine andere Lesart nahelegen: *und es regnet Steine* oder auch *und Steine regnet es*. Zur Gefährlichkeit der beschriebenen Situation würde es sogar besser passen. Dann käme aber für die Proposition auch die Reformulierung *und es hagelt* in Betracht. Zu sehen wäre demnach, dass der Schülerin nicht einfach an einer klar einzugrenzenden Stelle zwei grammatische Fehler in Verbindung mit einem orthographischen unterlaufen. Vielmehr deutet der Zusammenhang darauf hin, dass sie eine Formulierung anstrebt, deren Komplexität sie noch nicht bewältigt – ein Phänomen, das auch in Äußerungen einsprachig aufwachsender Kinder zu beobachten ist. Ausgehend von der Reformulierung *es hagelt* versuche ich nun eine Rekonstruktion der vermuteten Komplexität. Angenommen, dem Kind fehlt das impersonale Verb für einen Niederschlag in Form von „Kieselstein großen“ Körnern, wird es den Vorgang als einen Regen von (Kiesel-)Steinen umschreiben können und dafür die Formulierung wie *und es regnet Steine* ansteuern wollen. Damit verläuft die Grenze zur vorausgehenden Proposition an einer anderen Stelle als bei der zunächst vorgenommenen Ersetzung von *Steine* durch *Mauern: auf einmal wackeln die Bäume / und es regnet Steine* oder *Steine regnet es*.

Man muss bis zum Anfang des Satzes zurückgehen, um das unterschwellig vorhandene syntaktische Problem zu verstehen, das mit der zweiten Proposition nach dem Wort *Bäume* auftaucht. Die erste wird mit der adverbialen Angabe *Und auf einmal* im Vorfeld eingeleitet, weshalb das Satzsubjekt *Bäume* nach dem Finitum steht. Da die adverbiale Einordnung des Geschehens auch für die daran anschließende verbhaltige Wortgruppe gilt, könnte man auch davon ausgehen, dass sie in einer unmarkierten Wortfolge unmittelbar mit dem Verb beginnt: *Und auf einmal [...] regnet es Steine*. Syntaktisch wäre damit die zweite verbhaltige Wortgruppe durch *und* als zweites Verb nach *wackeln* in die erste integriert. Deutlich ist dies zu erkennen, wenn der Ersatz des Verbs *hageln* durch eine Umschreibung entfällt: *Und auf einmal [...] hagelt es*; auch hier steht *es* obligatorisch als Platzhalter für ein nicht durch eine Nominalgruppe aufzufüllendes Satzsubjekt nach dem finiten Verb. Die Notwendigkeit dieses Platzhalters bei unpersönlichen „Wetter“-Verben wurde von der Schülerin offenbar nicht erkannt. Sie hatte nun zwei Möglichkeiten, deren Unterschied im Schriftbild allein nicht zu erkennen ist. Die eine besteht darin, auf der Suche nach einem scheinbar fehlenden Satzsubjekt irrtümlich die Akkusativ-Ergänzung *Steine* als dieses aufzufassen und ins Vorfeld zu setzen – dies umso leichter, als sich hier die Form des Akkusativs nicht von der des Nominativs unterscheidet. Der Irrtum führt zu einem Satz, in dem das Subjekt mit der Personalform des Verbs im Numerus nicht kongruiert: *Steine hagelt* bzw. *Steine regnet*. Bei der zweiten Möglichkeit, die ebenfalls das Vorfeld durch *Steine* besetzt, behält das Wort seine Funktion als Akkusativ-Ergänzung zum nachfolgenden finiten Verb bei, ohne dass dessen Personalform einer Korrektur bedürfte, und mit einer markierten Intonation des Satzes: *STEIne regnet (es)*; bis auf das fehlende *es* wäre damit die Formulierung der Schülerin syntaktisch nicht zu korrigieren.

Welche der beiden Interpretationen zutrifft, ist anhand des vorliegenden Schreibproduktes nicht zu unterscheiden, es gibt aber gute didaktische Gründe, beide in Betracht zu ziehen, wenngleich die Fehlermarkierung darauf ebenfalls nicht eingestellt sein kann. Dies ist nun ausführlicher zu erläutern, bevor die Analyse des Schülertextes zum Abschluss gebracht wird. Denn der Sinn meines umständlich erscheinenden Vorgehens leuchtet möglicherweise nicht ohne weiteres ein.

In der Tat unterscheidet es sich deutlich sowohl von der üblichen Fehlermarkierung als auch von psycholinguistisch fundierten Sprachstandsdiagnosen. Das liegt an den Zielsetzungen, die mit den jeweiligen Verfahren verbunden sein können. Fehlermarkierungen und Diagnosen der Leistungsmessung sind auf die Bewertbarkeit der erbrachten Leistung und auf die leistungsgerechte

Einstufung in sprachlichen Lehr-Lernprozessen ausgerichtet. Beide erfassen den Abstand zu dem, was sprachlich zu erlernen ist, müssen aber den didaktisch gesteuerten Weg dahin offenlassen. Aufforderungen, aufmerksamer zu sein, fleißiger zu üben und sich insgesamt mehr anzustrengen, können hilfreiche pädagogische Maßnahmen sein, in den Bereich didaktischer Steuerungen fallen sie nicht.

Dagegen greift die Präsentation einer normgerechten Interlinearversion auf ein spontanes Verhalten Erwachsener zurück, das sich weltweit im frühkindlichen Spracherwerb bewährt. In der Phase der Ein- bis Dreiwort-Äußerungen von Kleinkindern reagieren Erwachsene, sofern sie sich an der Interaktion mit den Kindern beteiligen, häufig spontan in der Weise, dass sie zunächst die Äußerung des Kindes in elaborierter Form wiederholen, bevor sie ihrerseits aktiv mit einer eigenen Äußerung zur Kommunikation beitragen. Was sie mit diesem Verhalten über die jeweilige Interaktion hinaus bewirken, kann man in einer analytischen Fremdperspektive unter zwei Aspekten auf den Punkt bringen. Der eine ist darin zu sehen, dass mit dem elaborierten Wiederholen der Worte des Kindes diesem die sprachlichen Muster angeboten werden, an denen es sich für den grammatischen Ausbau seines Sprechens orientieren kann. Der andere Aspekt kommt den Erwachsenen selbst zugute. Denn durch die elaborierte Wiederholung können sie sich ihres Verstehens der kindlichen Äußerung vergewissern; die Kleinen protestieren nämlich sofort, wenn sie sich missverstanden fühlen.

Beide Aspekte finden sich auch in der Praxis einer Textoptimierung durch eine normgerechte Interlinearversion wieder. Zum einen werden, anders als in mancher Praxis des „freien Schreibens“, schriftsprachliche Probleme der Lernenden nicht einfach übergangen, sondern eben an ihren eigenen Texten wahrgenommen, aber dort nicht als Fehler markiert, sondern durch eine möglichst wortgleiche Rückmeldung optimiert. Diese Selbstbeschränkung der Lehrenden ist nicht leicht einzuhalten und bedarf der sorgfältigen Einübung während der Ausbildung. Sie ist aber wichtig, damit die Schreibnovizen ihre Texte als eigene Produkte wahrnehmen können und nicht über ihren Kopf hinweg um das gebracht werden, was sie in ihren eigenen Worten ausdrücken wollten. Diese Zurückhaltung erfordert zum anderen, sich in schwierigeren Fällen bei der Suche nach Optimierungen die Mühe zu machen, mehrere Möglichkeiten des Verstehens in Betracht zu ziehen. Hubert Ivo (1987) hat mit Schleiermachers Unterscheidung zwischen „laxer“ und „strenger“ Praxis des Auslegens von Texten einen kritischen Blick auf das Korrigieren von Schulaufsätzen gerichtet. „Lax“ kann es nur sein, wo sich das Verstehen des Gemeinten quasi von selbst einzustellen scheint, sodass die Aufmerksamkeit sich nur darauf konzentriert,

Abweichungen von normativen Erwartungen festzustellen.⁴¹ Der Schein trägt indessen allzu oft.

Deshalb ist – zumindest auch – eine „strenge“ Auslegung von Schülertexten angezeigt, die in Formulierungen, die als fehlerhaft erscheinen, nach Anzeichen dafür sucht, was angestrebt sein könnte. Die Berücksichtigung beider Aspekte kommt der Auffindung geeigneter Lernwege zugute. Darauf ist zumindest vorläufig am Ende des Kapitels zurückzukommen. Zuvor soll die Analyse der „Unugunu“-Geschichte abgeschlossen werden. Der missverständliche pronominaler Bezug *der hatte Nadeln* bleibe hier außer Betracht, weil er auch geübten Schreibern unterlaufen kann und ohnehin auf der textuellen Ebene liegt. Wichtiger sind Abweichungen im Bereich der Orthographie.

Nominalkomposita sind im Vergleich zu anderen Sprachen eine der auffälligsten Besonderheiten des Deutschen und können bei wiederholter Anwendung im Schriftbild durch obligatorische Zusammenschreibung als „Wortprozessionen“ erscheinen, wie Mark Twain einmal spöttisch bemerkte. Kinder verfahren bei zweigliedrigen Komposita zunächst nicht anders als im Englischen und lange Zeit auch im Deutschen, und stellen die beiden zusammengeführten Nomina einfach nebeneinander. Insofern ist die Schreibung *Nadel Kanone* eine dem Alter entsprechende Abweichung von der Norm.

Dass ein so häufig verwendetes Wort wie *Fahrrad* im gleichen Alter häufig nicht ganz normgerecht geschrieben wird (ich habe auch schon die phonetische Schreibung *farat* gesehen), hängt wohl damit zusammen, dass in diesem Wort an der Morphemgrenze zwei gegensätzliche Rechtschreib-Prinzipien aufeinander treffen: Dehnung durch <h> und bei <-rr-> eine vermeintliche Schärfung. An beiden Gliedern des Kompositums zeigt sich, dass in der Schreibung *Fahrad* die Morphemtreue eingehalten wird, am <h> und am <d>. An der Morphemgrenze befindet sich aber kein Silbengelenk, das durch eine Konsonantenverdopplung anzuzeigen wäre, und dies scheint der Grund dafür zu sein, dass genau an dieser Stelle die Morphemtreue zurückzustehen hatte. Dafür spricht, dass die Schülerin in anderen Wörtern die Schreibung des Silbengelenks konsequent berücksichtigt. Bei den wenigen einsilbigen Funktionswörtern mit <nn> (*wann*, *dann*, *wenn* und *denn*) liegt ohnehin kein Silbengelenk vor; die Doppelschreibung sorgt aber bei *wenn* und *denn* dafür, Verwechslungen mit *wen* und *den* auszuschließen. Die Schreibung <dan> in unserem Beispiel kann daher als Ausnahme von der Ausnahme-Regel betrachtet werden. – Dass die

41 In dieser Korrekturpraxis ist also die didaktische Perspektive der Sprachmündigkeit nicht vorgesehen. Mehr dazu in Teil II.

Schreibungen *Naddeln* und *Nadel* nahe neben einander stehe, könnte durch Verben wie *knuddeln* oder *daddeln* motiviert sein. Das Wort ist wegen seiner Aussprache in einer Silbe mit vier Konsonanten [-ndln] am Endrand offenbar schwer zu schreiben, vor allem bei Kindern aus Primärsprachen mit einfachem Silbenbau; ich habe in anderen Texten aus dieser Altersgruppe auch die Schreibung <*Nadern*> gefunden.

Den Beispielen im Text zufolge ist die satzinterne Großschreibung der Schülerin nicht unbekannt. Mit einer Ausnahme (*steine Regnet*) kommt sie auch nur bei Substantiven zum Zuge, fehlt aber in der Schreibung der Wörter *sommer*, *steine*, *angst* und *junge*. Dies lässt darauf schließen, dass die Schülerin die Norm zwar kennt, aber daran scheitert, Substantive sicher zu identifizieren, selbst da, wo es sich um Fälle handelt, die ohne Rückgriff auf syntaktisches Wissen zu lösen wären. Ihr grammatisches Wissen ist also nicht „in Funktion“ (Funke 2000).⁴² Darauf ist weiter unten noch einmal zurückzukommen.

Zuvor sind noch einige Stellen in der Unugunu-Geschichte zu kommentieren. Wenn auf einer Zeile die Wortform *hatte* einmal richtig geschrieben ist und dann als *katte* erscheint, liegt wohl kein orthographisches Problem vor. Viel eher ist mit Jürgen Hasert (1998) davon auszugehen, dass es sich um eine motorisch bedingte Verschreibung handelt. Dies könnte zwar auch für die Schreibung <*gehzen*> für *gesehen* in Erwägung gezogen werden, für wahrscheinlicher halte ich aber, dass hier die Wortkenntnis auf zwei Quellen beruht, die bei der Verschriftung Verwirrung stiften können. Mündlich hört sich das Wort in süddeutschen Dialekten als [gse:ŋ] oder [gseŋ] an, was dem, was man als <*gesehen*> liest, nicht ohne weiteres in Verbindung zu bringen ist. Das <h> am Ende des Verbstamms wurde früher als Hauch- oder Reibelaut gesprochen und ist in der dialektalen Flexion des Präsens Singular als [ç] erhalten geblieben: [si:ç] und [siçt] in der 1. und 3. Person, [sigzt] in der zweiten.

Zur Schreibung *ausgeplatz* an Stelle von *aufgeplatzt* kann es zwei Gründe geben, einen aus der Erinnerung an die Lektüre der Geschichte und einen silbenphonologischen. Das Wort *aufgeplatzt* kommt in der Geschichte nicht vor, wohl aber *zerplatzt* und *aus* in einer nachbarschaftlichen Nähe; die betreffende Stelle gegen Ende der Erzählung lautet:

Es gab einen Knall, peng, als ob ein Luftballon zerplatzt. Das Unugunu sackte zusammen. Aus dem Loch in seinem Bauch zischten gelbliche Wolken.

42 Die satzinterne Großschreibung gilt unter Fachleuten als besonders schwieriges Gebiet der deutschen Orthographie. Auch in den syntaxbasierten Ansätzen sind noch Wissenslücken zu schließen (Funke 2018).

Schließlich bleibt noch zu herauszufinden, was zur Schreibung *vanga* geführt haben könnte, wenn gemeint ist, dass die Kinder *Fangen* spielen. Im Dialekt hört sich das Wort ja so an, dass es naheliegen würde, es <fanga> zu schreiben; aber alle anderen Infinitiv-Endungen im Text erscheinen normgerecht als <-en>, und das „Vogel“-V am Anfang scheint ganz aus der Reihe des Erwartbaren zu tanzen. Im Kernwortschatz des Deutschen steht es bei Präpositionen (ausgenommen *für*) und mit ihnen gebildeten Vorsilben, ansonsten bei einer sehr überschaubaren Zahl von Wörtern: *Vater*, *Vetter*, *vier*, *Vieh*, *viel*, *Vogel*, *Volk* und *voll*.⁴³ Dass in süddeutschen Dialekten <v> bei Fremdwörtern ebenfalls wie [f] lauten kann, gibt einen Hinweis darauf, eine Erklärung für die sonderbare Schreibung <*vanga*> im Bereich der Semantik zu suchen. Man müsste dabei nicht davon ausgehen, dass dem Kind das Wort *fangen* nicht kennt. Zu fragen wäre nur, wie selbstverständlich es ist, die Bedeutung dieses Wortes in Zusammenhängen wie *Fische fangen*, *jemanden gefangen nehmen* auf ein Spiel zu übertragen, das darin besteht, dass ein Kind anderen aus der Schar hinterher rennen muss, um durch „Abklatschen“ seine undankbare Rolle loszuwerden. Dann könnte nämlich <*vanga*> für ein Spiel stehen, das in der Vorstellung der Schülerin tatsächlich *Vanga* heißt.

Sprachlich stimmt der hier analysierte Schülertext aus dem 3. Schuljahr im Dezember 1994 weitgehend mit den Beispielen aus der Jahrgangsstufe 4 im Schuljahr 2010/11 überein, die Christiane Hochstadt auszugsweise in einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorgestellt hat. Setzt man sie in Beziehung zu den offiziell formulierten Standards, die bis zum Ende der Grundschulzeit erreicht werden sollen, kommt man kaum umhin, sie insgesamt als defizitär einzuschätzen. Der Vorstellung, zuerst müsse die Schule ein „richtiges Deutsch“ vermitteln, bevor sie sich der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft widmen kann, fehlt bei diesem Befund eine realistische Grundlage. Die hier vorgestellte Analyse eines Beispiels sollte indessen den Blick dafür öffnen, dass der Abstand solcher Texte zum anzustrebenden schriftlichen Standard auch anders als ein Phänomen des Scheiterns verstanden werden kann, nämlich als Ausgangspunkt für das sprachliche Lernen. Sofern eben dies nicht hinreichend geschieht, besteht das Risiko, dass ein erheblicher Teil an der

43 Insofern weisen die von Bräuer (2016) kommentierten Unterrichtsbeispiele zu diesem Thema nicht nur Unzulänglichkeiten in der didaktischen Vermittlung auf. Sie vergrößern auch das Rechtschreibproblem dadurch, dass die Regelmäßigkeit der Schreibung <v> für [f] bei {ver-} als Suffix und {vor} als Suffix und Präposition nicht klar von der einstelligen Zahl von Wörtern unterscheiden, wo diese Schreibung als Ausnahme zum Lernwortschatz gehört.

erfolgreichen Aneignung des schriftlichen Standards scheitert und das, was nur als Fehler markiert wurde, als nur schwer zu behebbende Fossilierung erhalten bleibt.

Indem Schülern* ihre eigenen Texte möglichst Wort für Wort in einer standardsprachlichen Version zur Verfügung gestellt werden, was auch anders als interlinear eingerichtet sein kann, produzieren sie selbst in einem vorläufigen Stadium die sprachlichen Muster, die es bis hin zu einer normsicheren Verwendung der Schriftsprache zu generalisieren gilt. Nicht wesentlich anders verläuft im primären Spracherwerb die Aneignung der grammatischen Eigenschaften ihres Sprechens. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass der Prozess der Aneignung in der Schule nicht spontan verläuft, sondern implizit gesteuert durch Aufgabenstellungen und deren Bearbeitung durch Lernende und Lehrende. Man muss sich darüber im Klaren sein, dass damit ein grundsätzlich anderer Lernweg beschritten wird als einer, der auf die Anwendung von Wissensbeständen setzt, die zuvor an Beispielen aus anderen Quellen kognitiv vermittelt worden sind. Die Anwendung kann nämlich misslingen, selbst wenn die funktionslos vermittelten Wissensbestände sicher reproduziert werden (ausführlich dazu Reinold Funke 2000 und 2005).

Implizit gesteuert an vorläufigen Mustern zu arbeiten, die von Lernenden selbst produziert werden, kann sich in mehrfacher Hinsicht auswirken. Schon der Status der Vorläufigkeit solcher Muster dürfte ein angemesseneres Verständnis für Schreibprozesse wecken als eines, dem zufolge deren Produkte mit der Abgabe an die Lehrkraft von den Verfassern* nicht mehr zu beeinflussen sind. Geübte Schreiber* betrachten nämlich die erste Niederschrift ihrer Texte nur selten als etwas, das sie ohne Beratung und Überarbeitung für den Gebrauch durch Andere aus der Hand geben möchten (grundlegend hierzu Baurmann/Weingarten 1995). Das müsste für Schulen und Hochschulen in Deutschland bedeuten, einer Phase des Überarbeitens Raum zu geben, bevor Lernertexte bewertet werden.⁴⁴ Damit würde auch die strikte Trennung von „Inhalt“ und „Form“ obsolet, bei der es im Schreiben von Aufsätzen auf die „Form“ in Gestalt der Orthographie nicht so sehr ankommt und das Diktat als fragwürdiges Instrument des Erlernens der Rechtschreibung seinen Platz behauptet (van Peer 1987, Haueis 1995). Voraussetzung dafür, dass bestimmte Stellen in einem Text durch Angleichung an den Standard zu Mustern werden können, die zu Generalisierungen und zunehmender Sprachbewusstheit

44 Dass auf dem Ordnungswege diese Praxis an den Hochschulen weitgehend verhindert wurde, haben die Lehrenden stillschweigend geschluckt.

führen, ist die Optimierung ihrer Produkte durch die Lernenden, indem sie die vorgeschlagenen Veränderungen übernehmen, gegebenenfalls nach Klärung strittiger Punkte. Dies dürfte in der Grundschule darauf hinauslaufen, diese Optimierungen durch Abschreiben zu festigen. Verbindet man dieses Üben mit dem Ziel, eigene Texte so zu optimieren, dass sie durch Aushang oder Vielfältigung nicht nur von der Lehrkraft gelesen werden, dürfte diese Form der Weiterarbeit der Motivation nicht abträglich sein.

Mit diesen Erläuterungen sind zwar Lernwege aufgezeigt, auf denen unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei der Gestaltung des standardsprachlichen Lernens zu berücksichtigen sind, indem vorfindliche Abweichungen vom Standard nicht stigmatisierend als Fehler zur Kenntnis genommen, sondern so aufgegriffen werden, dass sie einen integralen Bestandteil des von ihnen ausgehenden Lernprozesses bilden. Nicht zu verschweigen ist freilich, dass dieser Ansatz mit einigem Aufwand verbunden ist. Zwar erscheint er hier, wo es darum ging, ihn in aller Ausführlichkeit zu erläutern, größer als in eingeübter Praxis. Aber schon das Erstellen von Interlinearversionen für die Produkte aller Kinder einer Klasse würde bei regelmäßiger Durchführung den verfügbaren zeitlichen Rahmen bei weitem übersteigen. Zu praktizieren ist dies allenfalls bei der Auswertung kleiner Schreibprodukte in den ersten beiden Schuljahren; dies praktizierte zum Beispiel eine erfahrene Lehrerin vor etwa vier Jahrzehnten an einer Grundschule in Ludwigsburg. Zu leisten wäre dies an wenigen ausgewählten Beispielen aber auch mit kurzen Texten in Klassen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe und würde getrennt davon angesetzten Grammatik- und Rechtschreibunterricht ein gutes Stück weit mit Gewinn ersetzen können. Die Befähigung dazu sollte die Fachdidaktik während der wissenschaftlichen Qualifizierung von Lehrkräften vermitteln – und an dieser Forderung sollte der vorgeschlagene Ansatz nicht scheitern, sofern sich die dafür zuständige Didaktik für ihr Fach interessiert.

5 Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache

Die in vorigen Kapiteln dargestellten Befunde aus Sozio- und Ontogenese legen es nahe, den spontanen Erwerb sprachlicher Fähigkeiten in enger Verbindung mit poetischen Erfahrungen zu sehen, die in der Oralität der frühen Kindheit verankert sind. Aus zwei Gründen ergibt sich aber daraus nicht zwangsläufig die Untrennbarkeit von sprachlichem und literarischem Lernen im Schulunterricht. Zum einen scheinen die Fakten dagegen zu sprechen, wie der vergleichende Blick auf den Unterricht in der Landessprache anderer Länder ebenso zeigt wie die Berücksichtigung der politischen und curricularen Vorgaben, der Organisation des Unterrichts, der Qualifizierung von Lehrkräften – und nicht zuletzt des Mainstreams im fachdidaktischen Diskurs. Zum anderen könnte auch die Unterscheidung zwischen Erwerb und Vermittlung (Haueis 2016, 25–31) dazu führen, die Didaktik in dem Maße auf das Erlernen der Schriftsprache auszurichten, dass – nach den Einschränkungen in den musischen Fächern – schließlich auch die Beschäftigung mit literarischen Texten zum Luxus für Privilegierte wird.

So gesehen, lässt sich die Untrennbarkeit von sprachlichem und literarischem Lernen zwar im Einklang mit dem Konzept des Ausbaus von Potenzialen behaupten. Setzt man dagegen auf das Erlernen eines als „Bildungssprache“ bezeichneten Registers mit bestimmten schriftsprachlichen Eigenschaften, scheint diese postulierte Untrennbarkeit nicht zwingend notwendig zu sein. Infolgedessen wird inzwischen die Bestandssicherung der Literaturdidaktik unter Berufung auf Humboldts Sprachdenken angemahnt (so Steinbrenner 2007, 2016 und 2021). Es geht daher im weiteren Verlauf darum, die Hintergründe der verschiedenen Konzeptualisierungen näher zu beleuchten, um Anhaltspunkte für eine valide Evaluierung der aktuellen Tendenzen im Bereich der sprachlichen Bildung zu gewinnen. Dazu ist es erforderlich, zu einer Konstellation zurück zu kehren, die im theoretischen Diskurs vor zweieinhalb Jahrzehnten zutage getreten ist, als nahezu gleichzeitig der von Hubert Ivo (1994) vorgelegte Entwurf einer sprachtheoretischen Fundierung des Faches erschien und die von der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994) vehement vorgetragene Kritik am „monolingualen Habitus“ des Deutschunterrichts. Beides wurde zur Kenntnis genommen, zuweilen gegeneinander ausgespielt, aber nicht dazu genutzt, die Grundlagen des Faches einer kritischen Überprüfung zu unterziehen.

Dass die Chance dazu bestanden hätte, zeigt sich daran, dass beide Positionen – aus unterschiedlichen Perspektiven – Humboldts Sprachdenken in Anspruch nehmen (5.1 *Konträre Perspektiven auf Humboldts Sprachtheorie*). An der Karriere, welche die Konstruktion einer „Bildungssprache“ gemacht hat, tritt hervor, wie die Chance vertan wurde (5.2 *Die defizitäre Konstruktion von „Bildungssprache“*).

5.1 Konträre Perspektiven auf Humboldts Sprachtheorie

Dass im didaktischen Diskurs allenthalben vom Erlernen einer „Bildungssprache“ die Rede ist, hat möglicherweise mit der Diskussion zu tun, die 1998 auf dem Symposium Deutschdidaktik in Siegen zwischen dem Deutschdidaktiker Hubert Ivo und der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin geführt wurde; deren Positionen sind in Griesmayer/Wintersteiner (2000) dokumentiert. Unter bewusster Ausklammerung von fachdidaktischen Konzeptionen diskutiert Gogolin die Antworten der Schulsprachenpolitik auf die aktuellen Probleme äußerer und innerer Mehrsprachigkeit. Während Sprachen, die zur Verständigung im internationalen Verkehr dominieren (wie das Englische), und territorial als Landessprachen legitimierten Sprachen in Politik und Bildungswesen Vorrang eingeräumt wird, finden „Sprachen von Gemeinschaften (*community languages*)“ [...], die Gruppen von Menschen zur Verständigung dienen“, keine besondere offizielle Beachtung (Gogolin 2000, 15 f.). Die Kritik an dieser Lage trifft vor allem den „muttersprachlich“ fundierten monolingualen Deutschunterricht. In früheren Arbeiten hatte Gogolin bereits explizit dafür plädiert, der Privilegierung einer einzelnen Sprache durch die „Einführung eines ‚Lernbereichs Mehrsprachigkeit‘, nicht nur in den Kanon der Grundschule“ entgegenzuwirken (so in einem Beitrag zu einem Kongress in Heidelberg 1992, in: Wölfling et al. 1994, 494–498); denn die Realisierung hätte wohl zur Folge gehabt, das Fach Deutsch in eine randständige Position zu bringen. In der Auseinandersetzung mit Ivo streitet Gogolin die Bedeutung des Faches nicht ab, wendet sich jedoch ausdrücklich gegen seine Fundierung als „muttersprachliche Bildung“, während ihr Diskussionspartner darauf beharrt, die Tradition eines so fundierten Deutschunterrichts nicht unbedacht über den Haufen zu werfen.¹

1 Die Konsequenzen eines unbeirrten Festhaltens an einer muttersprachlich fundierten Didaktik stellt Haueis (2016, 15 ff.) zur Diskussion.

Eine bislang wenig beachtete Schlüsselrolle in dieser Kontroverse spielt die Sprachphilosophie insofern, als sich beide ausdrücklich auf Wilhelm von Humboldt berufen, allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven. Während Gogolin in ihren früheren Arbeiten zum monolingualen Habitus einer mehrsprachigen Schule sich auf Humboldt beruft, um die grundsätzliche Ausrichtung sprachlicher Bildung auf Mehrsprachigkeit auch theoretisch zu legitimieren, sieht Ivo (1994 und 1999) in dessen Sprachdenken die Vollendung einer bis auf Dante Alighieri zurückreichenden Tradition der theoretischen Unterscheidung zwischen einer spontan erworbenen und im kommunikativen Alltagsverkehr gebrauchten *locutio naturalis* und einer im Unterricht durch Grammatik zu erlernenden *locutio artificialis* im schriftlichen Gebrauch; zu Beginn des Mittelalters kennzeichnete diese Unterscheidung die Sprachverhältnisse zwischen den mündlichen europäischen Vernakulärsprachen auf der einen und dem Latein der schriftkundigen Kleriker auf der anderen Seite. Mit Dantes Forderung, dass mit monarchischer Autorität eine der verschiedenen italienischen Vernakulärsprachen als *locutio artificialis* anerkannt werden sollte, damit auch Frauen an der Schriftlichkeit teilnehmen (und mit Liebesbriefen und -gedichten umworben werden) können, setzte Ivo zufolge in Europa die theoretische Reflexion ein, die den Aufstieg der europäischen Sprachen zu Kultursprachen begleitete und sich schließlich gegen das Monopol des Lateinischen durchsetzen konnten. Damit war der von Humboldt ins Auge gefasste Zustand erreicht, dass in einem „Menschenhaufen“, der eine (Kultur-)Nation bildet, ein und dieselbe Sprache als spontan erworbenes mündliches Vernakular und als zu erlernende Sprache der Schriftlichkeit – also „in zwifacher Gestalt“ (Ivo 1994, 96–122)² – erscheint.

Die Konstruktion von „Bildungssprache“ als Leitidee im Mainstream des didaktischen Diskurses ist in diesem Spannungsfeld der didaktischen Humboldt-Rezeption näher zu beleuchten. Anders als Steinbrenner (2018) gehe ich nicht davon aus, dass dieses Wort von Humboldt stammt. Stattdessen findet

2 Humboldt umschreibt das Spannungsverhältnis zwischen einer spontan erworbenen und einer institutionell zu erlernenden „Gestalt“ einer Sprache als eines zwischen der Masse des wenig gebildeten Anteils der Bevölkerung und der wesentlich kleineren Schicht der Gebildeten, allerdings nicht zum Zwecke der sozialen Abgrenzung, sondern um die daraus erwachsende wechselseitige Bereicherung hervorzuheben. Für die Konstruktion einer „Bildungssprache“ würde dies bedeuten, Regiolekte, Soziolekte und Ethnolekte – also auch Jugend- und „Kiezsprache“ – ebenso als Quelle des sprachlichen Reichtums zu betrachten wie umgekehrt den „verfeinerten“ schriftlichen Sprachgebrauch.

man bei ihm Bezeichnungen wie *gebildete* oder *höhere Sprache*, *Sprache der Gebildeten* oder *Sprache im gesellschaftlichen und literarischen Gebrauch*. Sie stehen im Zusammenhang mit der theoretischen Reflexion, welche die historische Entwicklung der Sprachverhältnisse in Europa seit Dantes Unterscheidung zwischen einer natürlich erworbenen Sprache (*locutio naturalis*) und einer an die Schriftlichkeit gebundenen, durch Unterricht zu erlernenden Sprache (*locutio artificialis*) begleiten. Vor dem Beginn dieser Entwicklung und in manchen Gegenden der Welt bis heute hat diese Unterscheidung keiner besonderen theoretischen Reflexion bedurft; dem schriftlichen Latein der Gelehrten standen die mündlichen Varietäten der europäischen Volkssprachen gegenüber; im Maghreb der hocharabischen Schriftsprache (*al fusha*) die mündlichen Varietäten der Berbersprache(n) und die arabischen Regiolekte; auf dem Gebiet der heutigen Türkei der osmanischen Schriftsprache die mündlichen türkischen, kurdischen und weiteren Varietäten; in der Diaspora dem Hebräischen als Sakralsprache die jüdischen Vernakulare der europäischen Sprachen.

Die Übernahme des lateinischen Alphabets zur Verschriftung der Volkssprachen schnitt in mehrfacher Hinsicht tief in die auf zwei oder mehr Sprachen verteilten Verhältnisse zwischen natürlich erworbener Mündlichkeit und institutionell erlernter Schriftlichkeit ein (Haueis 2016, 21–39). Er bedeutete insofern eine Demotisierung von Schrift und Schriftlichkeit, als der Bereich des Literaten nicht zwangsläufig das Erlernen einer fremden Sprache erforderte, sondern prinzipiell von einer spontan erworbenen Primärsprache aus zugänglich war. Andererseits brachte er die Erschwernis mit sich, schon zu Beginn der Schriftaneignung das eigene Sprechen ins Feld der Aufmerksamkeit und der Bewusstwerdung rücken zu müssen und später weitere Schriftsprachen zu erlernen, um als „gebildet“ gelten zu können. Gleichwohl haben im Laufe der Jahre und mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten die Sprachen Europas eine eigenständige Schriftlichkeit entwickelt und schließlich das Latein in der Funktion als heteroglossischer „Bildungssprache“ ablösen können (Giard 1984).

Die so geschaffenen sprachlichen Verhältnisse sind die Voraussetzung für eine „muttersprachliche Fundierung“ sprachlicher Bildungsprozesse. Diese bestehen nun einerseits darin, den Weg zur Schriftlichkeit mit der Vergegenständlichung der von den Lernenden bereits spontan erworbenen Sprache zu beschreiten, andererseits in der Anerkennung einer gleichwertigen nachbarschaftlichen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (Ivo 1994, 9–23), der traditionell ebenfalls auf die Aneignung der Schriftlichkeit in anderen Kultursprachen ausgerichtet war. Schon diese mehrfache Konstituierung von „Bildungssprachen“, die in der Schule Gegenstand der Bildung sein können, wäre unter sprachfunktionalen, didaktischen und nicht zuletzt auch unter sozialen

Gesichtspunkten näher zu beleuchten, bevor man so verfährt, als sei der Status dieser Konstruktion bereits eindeutig geklärt.

Sprachfunktional entspricht dieser Status weitgehend den Erfordernissen eines literaten Sprachgebrauchs zur schriftgestützten Bewältigung „zerdehneter Sprechsituationen“, „in denen Sprecher und (potenzielle) Hörer räumlich oder zeitlich voneinander getrennt sind; darunter fällt selbstverständlich die generationsüberschreitende Tradierung von kulturellem Wissen“ (Hauéis 2016, 36 in Anlehnung an Ehlich 2005). Als sprachlich gebildet gilt, wem der eigensprachlich fundierte Gebrauch des Literaten zur „zweiten Natur“ geworden ist; insofern dient die „zweifache Gestalt der Sprache“ (so Humboldt) auch der sozialen Gegenüberstellung von „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ und der normativen Schichtung von Hochsprache und Umgangssprache – und statusorientiert auch der Abgrenzung von der „Sprache des Pöbels“. ³ Bei Humboldt erfolgt die Gegenüberstellung „jedoch nicht als eine statisch gedachte sprachliche und soziale Abgrenzung; vielmehr fundiert (er) die Idee der Sprach-Nation auf der Wechselwirkung zwischen der kraftvollen Sprache des Volkes und der ‚geläuterten‘ der Gebildeten“ (Hauéis 2016, 126 mit Verweis auf Ivo 1994, 106–119).

Betrachtet man die Ablösung der heteroglossischen Schriftsprachlichkeit durch nationalsprachlich fundierte „Sprachen zweiten Grades“ als europäischen Sonderweg, wäre didaktisch an der Leitidee einer muttersprachlichen Bildung nur unter Absehung von den vielfältigen Gefährdungen, Hindernissen und Herausforderungen festzuhalten, denen sie bis heute ausgesetzt ist (Hauéis 2016, 129–162). Dieser Sichtweise widerspricht jedoch Ivo ebenso wie Humboldt: „Das Verlassen einer toten Sprache im wissenschaftlichen und literarischen Gebrauch ist unstreitig der wichtigste Schritt im Entwicklungsgange der Sprachen zu nennen.“ (Humboldt, 1827, 157). Dies scheint allerdings in einigen Regionen der Welt entweder gar nicht oder doch auf sehr unterschiedliche Weise erfolgt zu sein, sodass die Annahme eines europäischen Sonderweges nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen ist. Siegfried Tornow (2009) untersucht die Sprachverhältnisse rund ums Mittelmeer in der Zeit von etwa 750 bis heute und stellt fest, dass es um 1500 zu einer deutlichen Unterscheidbarkeit zwischen denen des Orients und denen des Okzidents kommt. Im Zuge

3 In seiner grundlegenden, von der Didaktik indessen kaum rezipierten Studie zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen in Deutschland spricht Joachim Gesinger (1980, 12) von der „Kehrseite bürgerlichen Aufstiegsstrebens“ seit dem 18. Jahrhundert, der „Abgrenzung gegen das nicht gebildete Bürgertum, den ‚Landmann‘, den ‚Pöbel‘“ – und auch „gegen Soldaten, Juden, Polen und andere ethnische und/oder konfessionelle Minoritäten“.

der Völkerwanderung und der Ausbreitung des Islam traten drei Reiche die Nachfolge des Römischen Reichs an, jeweils „in der einen oder anderen Form um vormals ‚barbarische‘ Gebiete erweitert“ (Tornow 2009, 16): das Byzantinische Reich mit Griechisch, das Frankenreich mit Latein und das Kalifat mit Arabisch als Amts- und Sakralsprachen. Durch slawische, germanische und nordafrikanische Vernakulärsprachen mit großem Abstand zu diesen Schriftsprachen waren heteroglossische Verhältnisse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit weit verbreitet. Unter dem Einfluss disparater kultureller, sozialer und politischer Bedingungen kam es zu unterschiedlichen weiteren Entwicklungen der Sprachverhältnisse. So war der Fortbestand der Diglossie in der muslimischen Welt lange Zeit durch die Einheit von weltlicher und geistlicher Macht begünstigt, während die Rivalität zwischen weltlichen und geistlichen Autoritäten nicht nur zu einer Diversifizierung der Machtverhältnisse mit erweiterten politischen Partizipationsmöglichkeiten beitrug, sondern auch früh Schrifttum in germanischen und westslawischen Volkssprachen entstehen ließ. Insofern lässt der von Tornow gezogene historische Vergleich der Schriftsprachen in Abendland und Morgenland durchaus die Vermutung zu, dass der Entwicklungsschritt, von dem Humboldt spricht, eher eine europäische als eine globale Angelegenheit sein könnte.

Bei genauerem Zusehen ergibt sich indessen, dass Humboldt seine Auffassung in einen anthropologischen Zusammenhang bettet, dessen universelle Relevanz nicht von der Hand zu weisen ist. Denn „Sprache umschlingt mehr, als sonst etwas im Menschen, das ganze Geschlecht. Gerade in ihrer völkertrennenden Eigenschaft vereinigt sie durch das Wechselverständnis fremdartiger Rede die Verschiedenheit der Individualitäten, ohne ihnen Eintrag zu tun“ – also ohne sie zu beeinträchtigen (ebd., 150). Entfalten kann sich diese Wechselwirkung jedoch nur in dem Maße, wie es gelingt, die mündlichen Reden durch Schrift zu fixieren und so der Flüchtigkeit zu entreißen. „Die erste Epoche dieser Fixation ist das Alphabet, die zweite die Literatur, das Entstehen durch Gedanken- und Empfindungswerth bleibender Werke“; die dritte Epoche „wurde Jahre lang durch welthistorische Begebenheiten vorbereitet“, durch welche die Nationen „erst enge religiöse, politische und sittliche Verbindungen eingehen“ mussten, bevor sie die toten Sprachen hinter sich lassen konnten (ebd., 157).

Ausführlich erörtert Humboldt die Frage, was in der Antike Griechen und Römer trotz einer hoch entwickelten Schriftkultur daran hinderte, zu Sprachverhältnissen zu gelangen, die seiner Kennzeichnung der „dritten Epoche“ hätten entsprechen können (ebd., 151–157). Zwar besaßen sie Kenntnisse über andere Sprachen in benachbarten Regionen und selbst auf den von ihnen

bewohnten Territorien, die wohl „vollkommen hingereicht“ hätten, „sie auf die Idee einer allgemeinen Sprachkunde zu führen“ (ebd., 151). Dass es dazu nicht kam, führt Humboldt auf die allzu natürlich erscheinende und daher (bis heute) weit verbreitete Auffassung zurück, dass sich Sprachen lediglich in ihren Signifikanten voneinander unterscheiden⁴, die für universell gleiche begriffliche Inhalte stehen. Dem setzt er entgegen, dass Sprachen schon in ihren Struktureigenschaften verschiedene Potenziale zur geistigen Verarbeitung von Erfahrungen aufweisen. Diese komplexere Sicht erfordere jedoch die Bereitschaft, in einen Austausch mit den kulturellen Leistungen anderer Sprachgemeinschaften (ihrem durch Werke sichtbaren „Charakter“) zu treten; solange alles jenseits des Vertrauten – sei es Griechisch oder Latein oder was auch immer – als unverständliches Barbarisches gilt, sei der Weg zu einer Einsicht in die Bedeutung sprachlicher Verschiedenheit verstellt.

Somit wäre die Leitidee auch der eigensprachlichen Bildung, wofern sie sich zu Recht auf Humboldt beruft⁵, von Anfang an darauf abzustellen, eine weltumspannende wechselseitige Verständigung bei gleichzeitiger Anerkennung sprachlicher Verschiedenheit zu ermöglichen; ihr Ziel wäre demnach Mehrsprachigkeit und nicht das Verharren in der Einsprachigkeit. Dass davon aber bis gegen Ende des 20. Jahrhunderts nicht die Rede ist, gehört zu den Gefährdungen und Hindernissen, die der sprachlichen Bildung durch Status-Interessen⁶, Politik, Ideologien und Versäumnisse im didaktischen Denken in den Weg gelegt worden sind. Das bildungsbürgerliche Interesse an der Abgrenzung gegenüber dem „niederen“ Schulwesen hat im 19. Jahrhundert zu einer Zweigleisigkeit der Lehrerbildung geführt; politische Eingriffe haben dafür gesorgt, dass die Lehrerbildungsanstalten für das Volksschulwesen bis weit ins 20. Jahrhundert von der Wissenschaftlichkeit weitgehend ausgeschlossen blieb; deutschtümelnde und später auch sozialkritische Ideologien haben mehrfach

-
- 4 Der Mensch könne sich nur schwer von einer ihm allzu natürlich erscheinenden Vorstellung „losmachen“, die „dem Sprachstudium“ verderblich sei: „Die Verschiedenheit der Sprache ist ihm nur eine Verschiedenheit von Schällen, die er, gerichtet auf Sachen, bloss als Mittel behandelt, zu diesen zu gelangen“ (ebd., 153).
 - 5 Humboldt spricht nicht von sprachlicher Bildung, sondern vom Sprachstudium; die Didaktik kann von seiner Sprachphilosophie profitieren, aber nicht erwarten, dass sie ihr das selbständige didaktische Denken erspart.
 - 6 In einem Leserbrief an die Süddeutsche Zeitung (SZ Nr. 122, 30./31. Mai 2018, S. 9) beklagt die Verfasserin, „dass es doch gerade die Mittelschicht ist, die Chancengleichheit gar nicht will. Und zwar seit Jahrzehnten nicht. Ihr liegt nichts am Aufstieg anderer.“

versucht, den Deutschunterricht für sich zu instrumentalisieren – und Traditionsbrüche in der didaktischen Theoriebildung sind einer kontinuierlichen Arbeit an der Lösung von Problemen nicht förderlich (näher hierzu Haueis 2016, 129–162). Infolgedessen galt spontan erworbene Mehrsprachigkeit als Devianz von der Norm der Einsprachigkeit, Fremdsprachenunterricht war lange Zeit dem höheren Schulwesen vorbehalten und konnte erst allmählich auch in Mittelschulen Fuß fassen, und im Gegenzug konnte sich der Deutschunterricht an Gymnasien erst unter dem Einfluss eines nationalistischen Interesses am „Deutschtum“ fest etablieren.

Unter solchen Gegebenheiten hat auch die funktionale Differenzierung zwischen der spontan erworbenen Sprache im mündlichen Alltagsverkehr und der literaten „Sprache zweiten Grades“ gegenüber der normativen Fixierung auf die „Hochsprache“ keine große Rolle spielen können. Gleichwohl hat dies alles die interne Funktionsfähigkeit des Bildungswesens nicht maßgeblich beeinträchtigt, solange es den Anschein hatte, dass das Staatsgebiet von einer einheitlichen Sprach-Nation besiedelt sei. Erst mit der Erkenntnis, dass dem nicht so ist, steht die muttersprachliche Fundierung des Deutschunterrichts zur Debatte.

Unter der Voraussetzung, dass diese Fundierung weiterhin einsprachig fixiert bleibt (was Gogolin als Festhalten an einem monolingualen Habitus der Schule kritisiert), führt dies zu zwei Alternativen, von denen die eine nicht zu realisieren wäre, die andere nicht wünschenswert sein kann (Haueis 2016, 15 f.). Der Anspruch eines jeden Kindes darauf, die sprachliche Bildung in der Schule zumindest mit der Alphabetisierung in seiner „Muttersprache“ zu beginnen, kann bei gutem Willen der Beteiligten nur verwirklicht werden, wenn die Zahl der Sprachen, die dabei zu berücksichtigen wären, auf einige wenige begrenzt und längere Zeit konstant bleibt. Unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft mit Dutzenden verschiedener Herkunftssprachen kann von dieser Alternative also nur ein Teil der Population profitieren. Bei der anderen Alternative sind die weniger Privilegierten einem Unterricht unter Submersionsbedingungen ausgesetzt, dessen Nachteile man – je nach Maßgabe verfügbarer personeller und finanzieller Ressourcen – durch kompensatorische Programme der Sprachförderung auszugleichen versucht.

Diese unbefriedigende Situation bildet den Hintergrund für Gogolins Kritik am monolingualen Habitus und ihre daraus resultierende Forderung nach einer grundlegenden Neuorientierung der sprachlichen Bildung durch die Schule. Andererseits geht es Ivo in der Verteidigung ihrer „muttersprachlichen“ Fundierung in einer allgemeinen Sprachdidaktik nicht um das Fortschreiben der bestehenden Verhältnisse, sondern um die Rückbesinnung der Didaktik auf die Potenziale, die in Humboldts Sprachdenken sichtbar werden (Haueis

2016, 119–128). Der unbefangene Blick darauf wird allerdings durch Hindernisse verstellt.

Das eine ist die Selbstverständlichkeit, mit der in der Zeit nach Humboldt muttersprachliche Bildung mit dem Unterricht in einer als Einheit gedachten Nationalsprache gleichgesetzt worden ist. Dabei ist Humboldts Begriff von einer Nation ein anderer als der, welcher zu seinen Lebzeiten sich in Frankreich konstituiert und später nicht nur die Politik in Europa geprägt hat. Was den „Menschenhaufen“ zusammenhält, den Humboldt als Nation bezeichnet, ist eine gemeinsame Sprache, welche die mündlichen Vernakulare überwölbt und in (schriftlich fixierten) Texten die Speicherung und Tradierung kultureller Gedächtnisinhalte ermöglicht. Dagegen war in der Republik, die aus der Französischen Revolution hervorging, Französisch als Landessprache nach dem Prinzip der „Einheit von Nation, Staat und Sprache“ erst einmal politisch und pädagogisch durchzusetzen – mit anderen Worten: konstitutiv für den Begriff der Nation war hier der politische Wille eines „Menschenhaufens“ (*la volonté générale*), der die Macht in Anspruch nimmt, über eine gemeinsame Sprache zu bestimmen, die in Frankreich noch nicht einmal von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen und geschrieben wurde. Trabant (2014) zufolge war zur Zeit der Revolution Französisch die Muttersprache von lediglich 25 % der Einwohner des Landes. In beiden Sichtweisen setzt die Sprachdidaktik stillschweigend als Normalfall voraus, dass ihre Aufgabe darin besteht, Kinder in der Verwendung einer einzigen Sprache auf dem Weg zur Schriftlichkeit anzuleiten und zu begleiten. Diese Wege unterscheiden sich im Prinzip darin, dass in dem einem Fall der mündliche Gebrauch dieser im Unterricht zu erlernenden Sprache als spontan erworben vorausgesetzt und respektiert wird, im anderen auch ignoriert und negativ sanktioniert werden kann.

Was Ivo (1994) jedoch – entgegen der namentlich von Leo Weisgerber propagierten Humboldt-Rezeption – als entscheidend für eine allgemeine Sprachdidaktik „über den Tag hinaus“ ins Blickfeld rückt, ist das Prinzip, dass ein und dieselbe Sprache den Lernenden in „zweifacher Gestalt“ begegnen kann: als bereits spontan erworbene und als eine, die in der Schule gewissermaßen „als ein anderes Latein“⁷ zu lernen ist. Die Didaktik hätte demnach in diesem Verständnis die spontan erworbenen sprachlichen Ressourcen in der Weise

7 Diese Formel, die von pädagogischer Seite gegen grammatisches Lernen vorgebracht wurde, wendet Ivo insofern ins Positive als er die Funktion dieser Sprache zweiten Grades im Sinn hat. Dass sie auf die gleiche Weise zu erlernen ist wie eine tote Fremdsprache, geht daraus nicht notwendigerweise hervor (Haueis 2011a, 191).

aufzugreifen, dass sie von den Lernenden bewusst für den literaten Gebrauch genutzt werden können; dies entspräche genau dem Konzept des Sprachausbaus bei Maas (2008), das indessen bei den vielfältigen Sprachverhältnissen in einer Migrationsgesellschaft ansetzt.

Unter diesen Verhältnissen ist eine auf Einsprachigkeit fixierte Didaktik nur noch kontrafaktisch zu praktizieren. Denn zum spontanen Spracherwerb in einer Migrations- und Medien-Gesellschaft gehören Erfahrungen mit und in mehr als einer Sprache, und das gilt auch für den Sprachgebrauch in vielen Familien. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass Kinder, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, über Kenntnisse und Fähigkeiten in der Sprache verfügen, die dort dominant ist. Der monolinguale Habitus der Schule zeigt sich nicht zuletzt darin, dass solche Vorerfahrungen im Unterricht nicht oder zu wenig zum Zuge kommen können, wie aus den Untersuchungen von Gogolin (1994a) und im Umfeld von IMEN⁸ (Gogolin 1994b; Kroon 1994) hervorgeht.

Weder Gogolins Kritik noch das darauf zurückgehende Plädoyer für das Lehren einer „Bildungssprache“ laufen demnach darauf hinaus, die Privilegierung der Landessprache im Bildungswesen grundsätzlich in Frage zu stellen. Vielmehr geht es darum, das sprachliche Lernen in dem auf die Landessprache ausgerichteten Unterricht nach funktionalen Gesichtspunkten in der Weise zu verändern, dass alle in gleicher Weise zur Teilhabe am institutionell etablierten öffentlichen Sprachgebrauch befähigt werden – was einschließt, dass prinzipiell alle Herkunftssprachen in der Unterrichtskommunikation zum Zuge kommen können. Auf die Frage, wie dies zu bewerkstelligen ist, sind so lange keine schlüssigen Antworten zu erwarten, wie das Reden vom Erlernen einer „Bildungssprache“ das in der Einsprachigkeit der alten Volksschule verankerte didaktische Brauchtum unangetastet lässt und sich als Angebot für Kinder aus immigrierten Familien und „bildungsfernen“ sozialen Milieus versteht.

Damit stellt aber „Bildungssprache“ eine Konstruktion dar, die Ähnlichkeiten mit Verhältnissen der Diglossie zwischen den mündlichen Varietäten der europäischen Volkssprachen und dem Latein im Mittelalter aufweist. Damals war jedoch der Zugang zu dieser „Bildungssprache“ ein Privileg des (männlichen) Klerus, während die weltlichen Stände lange zum größten Teil illiterat blieben; bemerkenswert war sogar, dass „ein ritter sô gelêret was / daz er an den buochen las“ (Hartmann 1993, Vers 1 f.). Heute dagegen ist der literate Gebrauch

8 Abkürzung für *International Mother Tongue Education Network*.

der Landessprache ein allgemein verbindliches Bildungsziel, das zu erreichen offiziell nicht einer privilegierten sozialen Schicht vorbehalten sein soll.

Gleichwohl erzeugt die hier skizzierte Berufung auf eine „Bildungssprache“ ebenfalls „feine Unterschiede“ zur sozialen Dinstinguierung (Bourdieu 1984), indem sie den Nutzen für Kinder aus eingewanderten und „bildungsfernen“ Familien eigens hervorhebt, während er sich bei einer durch Herkunft gesicherten Nähe zur „Bildungssprache“ scheinbar von selbst zu verstehen scheint. Diese Einschätzung stützt sich auf die Analyse von Marcus Steinbrenner (2018), setzt die Kritik jedoch an anderen Punkten an und kommt auch nicht zu gleichen Schlussfolgerungen.

5.2 Die defizitäre Konstruktion von „Bildungssprache“

Die „Karriere von Bildungssprache“ (Roth 2015) betrachtet Steinbrenner insofern mit Sorge, als sie darauf hinauszulaufen scheint, sprachliche Bildung auf Kosten des literarischen Lernens durch das Erlernen der Bildungssprache gleichzusetzen. Hält man sich mit Steinbrenner an eine häufig zitierte Definition von Bildungssprache, ist diese Sorge nicht unberechtigt:

Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf das die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 22)⁹

Der Anfang lässt an das denken, was Maas (2008) als literates Register des formellen öffentlichen Sprachgebrauchs kennzeichnet, wenngleich schon die normative Ausrichtung auf die Belange des Bildungswesens damit insofern nicht übereinstimmt, als es Maas um den funktionalen Ausbau individueller und kollektiver sprachlicher Handlungsmöglichkeiten geht. Insgesamt schlagen Becker-Mrotzek/Roth jedoch eine andere Richtung ein; und mit dem, wie Ivo (1994) unter Berufung auf Humboldt sprachliche Bildung als die Aneignung einer „Sprache zweiten Grades“ bezeichnet, die schließlich „zur zweiten Natur“ werden könne, hat die Definition schon gar nichts im Sinn. Sehr wohl aber ist die zitierte Version von „Bildungssprache“ zumindest teilweise an Forderungen anzuschließen, die sich aus Gogolins Kritik am monolingualen Habitus ergeben.

9 Hier zitiert nach Steinbrenner (2018, 8).

In ihren empirischen Untersuchungen des Unterrichtsgeschehens macht Gogolin diesen Habitus daran fest, dass der muttersprachliche Zugang zu den Gegenständen des Lernens als selbstverständlich gilt und Bedingungen der Mehrsprachigkeit selbst dann ignoriert werden, wenn mehr als die Hälfte der Lernenden Deutsch nicht als Muttersprache erworben hat. Dieses Ignorieren findet unter zwei Aspekten statt: zum einen unter mangelnder Berücksichtigung dessen, was der Thematisierung im Unterricht bedürfte, um niemanden von der Teilhabe am Lernprozess auszuschließen; zum anderen aber auch in der Verkennung der Ressourcen, über die Lernende anderer Herkunftssprachen verfügen und bereichernd in den Unterricht einbringen könnten. Während die positive Einschätzung des Beitrags, den Mehrsprachigkeit für den Regelunterricht leisten kann, bislang nur durch bestimmte theoretische Vorannahmen und einzelne Beispiele gestützt wird, sind die Nachteile eines Lernens unter Submersionsbedingungen zumindest unter Fachkundigen allgemein bekannt.

Es macht indessen einen erheblichen Unterschied, ob man die Folgen der Benachteiligung als Defizite der Lernenden wahrnimmt und durch kompensatorische Maßnahmen zu beheben versucht, oder alles daran setzt, den Regelunterricht so zu verändern, dass nicht länger vieles von dem, was nur für einen Teil der Schülerschaft als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dem didaktischen Denken und Handeln entzogen bleibt (Hauéis 2007a, 15–25 und 107–132; Hauéis 2016, 165–191). Mit dem Ignorieren dieses Unterschieds trägt die Didaktik dazu bei, zwischen soziokulturell Privilegierten und Benachteiligten im Bildungswesen eine von außen unsichtbare Trennlinie zu ziehen, die bestehen bleibt, solange sie von einer kritischen Bestandsaufnahme des didaktischen Brauchtums nichts wissen will. Diesem folgen nämlich Curricula, Unterrichtsmaterialien und auch die Lehrerbildung insofern bedenkenlos, als sie wissenschaftlich abgesicherte Interventionen nur im institutionell gesetzten Denk- und Handlungsraum ins Auge fassen.

In diesem Rahmen besteht die kompensatorische Modellierung von „Bildungssprache“ in der Bestimmung eines Registers, das schriftlich wie mündlich den Normen der Standardsprache und funktional den sprachlichen Anforderungen in Bildungseinrichtungen, Wissenschaft, Politik und Arbeitswelt entspricht. Das ist – nun unter Berücksichtigung auch der äußeren Mehrsprachigkeit – im Grunde die Fortschreibung von sprachlichen Kennzeichen, die seit Jahrzehnten der Markierung von Defiziten dienen. War es um 1970 der „elaborierte Code“, der in der Sicht der damaligen Soziolinguistik den im „restringierten Code“ der Unterschicht befangenen Kinder fehle und daher eine Sprachbarriere bilde, brachte wenig später die Erforschung des Zweitspracherwerbs (Cummins 1982 und 1984) die Abkürzung CALP für *Cognitive Academic*

Language Proficiency und den spontan erworbenen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) ins Spiel. Abgesehen von den unterschiedlichen theoretischen Motivierungen führen die Beschreibungen die gleichen schriftsprachlich fundierten Merkmale auf: eine schriftnahe Aussprache, morphosyntaktisch wohlgeformte Sätze mit ausgebauten Nominalgruppen zur situationsunabhängigen Referenz auf Redegegenstände; lokale, temporale und modale Situierung von dargestellten Sachverhalten; Mittel zur kohäsiven Verknüpfung von Sätzen; Berücksichtigung genrespezifischer Merkmale.

Die von Cummins (1982) vertretene und von Belke (2012, 49–56) diskutierte Schwellenniveau-Hypothese, der zufolge mehrsprachig aufwachsende Kinder von der Alphabetisierung in ihrer Erstsprache beim Erlernen von CALP in der Zweitsprache profitieren, dagegen das Risiko des Scheiterns eingehen, wenn der Übergang zu früh erfolge, deutet darauf hin, dass die bei der ersten Schriftaneignung erworbenen Fähigkeiten sprachübergreifend weiter ausgebaut werden können. Schon dies würde gegen die Erfolgsaussichten von Interventionen sprechen, die lediglich auf das Beheben von Defiziten hinsichtlich bestimmter zielsprachlicher Merkmale angelegt sind und die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden ignorieren oder abwerten. In der Tat lag es in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts nicht so sehr an der Verdrängung der Defizit- durch eine Differenz-Hypothese in der Soziolinguistik, dass die Propagierung eines kompensatorischen Sprachunterrichts nur von ziemlich kurzer Dauer war; vielmehr hatte der erhoffte Erfolg der kompensatorischen Sprachförderung auf sich warten lassen. Insgesamt ist nämlich mit der Auflistung der angestrebten Beschreibungsmerkmale bei der Modellierung dessen, was als „elaboriert“, „kognitiv-akademisch“, „literat“ oder „bildungssprachlich“ zu gelten hat, bei weitem noch nicht gesichert, dass das funktionale Zentrum dessen im Blick bleibt, was eine „Sprache zweiten Grades“ ausmacht: das Vertrautwerden mit sprachlich fundierter Textualität (Haueis 2009).

In einer didaktischen Perspektive bedeutet dies, den Kontext einer situationsgebundenen Wahrnehmung, die um das Ich und Du, das Hier und Jetzt des Sprechens zentriert ist, verlassen zu können und personell, zeitlich und räumlich entfernte Situationen antizipierend zu berücksichtigen. Diese Fähigkeit ist nicht notwendigerweise an Schriftlichkeit gebunden, denn – wie bereits ausführlich erläutert – auch in schriftlosen Kulturen können Botschaften über weite Entfernungen überbracht und relevante Wissensbestände an nachfolgende Generationen überliefert werden. Dabei ist man zudem nicht ausnahmslos auf sprachlich fundierte Textualität angewiesen, wenn man Signale wie Rauchzeichen, Trommeln, Glocken oder Tonfolgen auf Blasinstrumenten zu Hilfe nimmt; das beschränkte Bedeutungsspektrum solcher Signale ist freilich

vorab durch sprachlich getroffene Verabredungen festzulegen, und die Flüchtigkeit der Signalgebung ist damit ohnehin nicht zu überwinden.

Generationsüberschreitende Überlieferung von Wissen im „kulturellen Gedächtnis“ (so Assmann 2005) kommt daher von Anfang an nicht ganz ohne sprachgebundene Textualität aus. Ein schönes Beispiel dafür ist die 2002 entdeckte Himmelscheibe von Nebra (Meller 2004). Die Wissenschaftler gehen heute davon aus, dass die Scheibe schon Jahrtausende zuvor bekanntes astronomisches Wissen speichert, dessen Inhalt jedoch nicht unmittelbar aus den Abbildungen hervorgeht, sondern der sprachlichen Erläuterung bedarf, um mit Hilfe der Scheibe tradiert zu werden (Hauois 2009). Mündliche Überlieferung kann also eine Symbiose mit einem auf Dauer angelegten materiellen „Zeigergerät“ eingehen. Der materielle Gegenstand dient als Gedächtnisstütze für das, was dazu zu sagen ist – und dieses muss zwar prinzipiell wiederholbar sein, aber nicht unbedingt in vollem Wortlaut.¹⁰ Was dieser Art der Überlieferung von kulturellem Wissen Dauer verleiht, ist der materielle Gegenstand der Scheibe mit ihren ikonischen Applikaturen.

Während Ulrich Schmitz (2004, 2007, 2011) die Symbiose von (Schrift-) Sprache und Bild insbesondere mit Blick auf neue Medien und die Gestaltung des öffentlichen Raums als Texte gelten lässt, fasst Konrad Ehlich (1983, zuletzt 2005) wie bereits erwähnt den Textbegriff wesentlich enger (zur Diskussion Hauois 2013). Von Texten spricht er erst da, wo die Überbrückung „zerdehneter Sprechsituationen“ mit Hilfe kulturell erarbeiteter und gültiger Verfahren geschieht, welche

- auf die Dauerhaftigkeit eines sprachlichen Gebildes gerichtet sind, indem sie etwa dessen Wiederholbarkeit erleichtern;
- auf Redegegenstände so verweisen und Sachverhalte so situieren, dass die Orientierung von Rezipienten unabhängig vom Wahrnehmungsraum der Produktionssituation gelingt
- und (was Ehlich nicht explizit erwähnt) den Beginn und das Ende eines Diskursraums kennzeichnen, der nicht mit dem der konversationellen Alltagskommunikation identisch ist.

In der Konstruktion einer „Bildungssprache“ ist nur Platz für die sprachlichen Mittel, die bei der Konstitution von Texten unter den Bedingungen von Schriftlichkeit ins Auge fallen. Das ist aus zwei Gründen unzulänglich: Erstens spielen

10 Damit ist auch die Interaktion von Erwachsenen mit Kindern bei der Rezeption von ersten Bildungsbüchern zu charakterisieren.

die beiden vernachlässigten Aspekte – die sprachlichen Mittel, mit denen ein mündlich tradiert Text vor der Flüchtigkeit des Sprechens zu schützen ist, und die Mittel zur Rahmung des textuellen Diskursraums – sowohl im soziokulturellen Umfeld einer Migrationsgesellschaft als auch in der Ontogenese eine wichtige Rolle; zweitens ist der Gebrauch von Schrift nicht von vornherein und auch nicht ausschließlich auf die Produktion und Rezeption von Texten ausgerichtet.

Jedenfalls kommt bei einer einseitigen Festlegung auf die sprachlichen Eigenschaften schriftlicher Texte der Ausbau von spontan erworbenen sprachlichen Potenzialen zur Erweiterung der individuellen und sozialen Handlungsmöglichkeiten lediglich einem Teil der Lernenden zugute; dies zu ändern, bedürfte einer grundlegenden Revision der etablierten didaktischen Modellierung des Unterrichts in der Landessprache. Zu leisten wäre eine solche Revision durch Forschungs- und Entwicklungsarbeit einer Fachdidaktik, die sich auf die theoretischen Grundlagen sprachlicher Bildung einlässt, statt sich primär der empirischen Bildungsforschung anzuschließen, was Steinbrenner (2018) mit Berufung auf Roth (2015) ebenfalls beklagt, allerdings im Zusammenhang mit einer Argumentation, die das fachdidaktische Problem – die drohende Randständigkeit des literarischen Lernens – an eine Stelle verschiebt, die sich eher als eine Sackgasse erweisen dürfte als wirklich einen Ausweg eröffnet.

Zu kritisieren wäre nämlich nicht, dass dem kompensatorisch angelegten Konzept der „Bildungssprache“, das aus der Not eines monolingualen Unterrichts entwickelt worden ist, die ästhetische Dimension fehlt. Vielmehr käme es darauf an, sprachliche Bildung so zu konzipieren, dass nicht ein erheblicher Teil der Schülerschaft sie nur als Ausgleich von Defiziten wahrnehmen kann. Mit einem Konzept des Sprachausbaus, das schon in Humboldts Denken angelegt und keineswegs nur monolingual auszuarbeiten ist (Maas 2008, Haueis 2016), wäre dies in Angriff zu nehmen, und die Berücksichtigung der ästhetischen Dimension müsste dann nicht erst nachträglich eingefordert werden. Gründe dafür wurden schon in den vorigen Kapiteln genannt, sind hier jedoch noch einmal mit Blick auf Humboldts Sprachtheorie zu überprüfen.

Roth (2015) und Steinbrenner (2018) gehen nämlich davon aus, dass Humboldt das Wirken der „Bildungssprache“ so charakterisierte, dass es ihrer Argumentation zur Stütze gereicht. Um dies zu belegen, ziehen beide folgende Stelle aus Humboldts Schriften heran:

Nimmt man nun den sprachbereichernden Einfluss der gesellschaftlichen und schriftstellerischen Bildung zusammen, so ist er wesentlich kein Schaffen neuen Stoffs, sondern besteht vorzüglich darin, dass sich die Bildung in die fertig da stehende Sprache mehr und besser hineinbaut, nicht das Material bedeutend vermehrt, aber in dem

vorhandenen dem erweiterten Gedanken, dem erhöhten und verfeinerten geistigen Leben mehr Raum und mehr Wohnlichkeit verschafft. (Humboldt 1827, 278)

Von einer Bildungssprache ist hier nicht die Rede, sondern vom sprachbereichernden Einfluss, der von einem „verfeinerten“ Sprachgebrauch (im gesellschaftlichen Umgang und in der Literatur) ausgehen kann, über den Gebildete verfügen. Dieser Einfluss besteht indessen – und darauf kommt es hier an – weniger in der Einführung neuen Materials in die Sprache, sondern in ihrer verfeinernden Umgestaltung; mit anderen Worten: Humboldt kennzeichnet allgemeine Prozesse des Sprachausbaus, und dies nicht mit dem expliziten Verweis auf die ästhetische Funktion der Sprache.

Darauf ist deswegen zu bestehen, weil es sonst allzu leichtfällt, dem Vermitteln einer „Bildungssprache“, die zugleich als Heimstatt der Belletristik wahrgenommen wird, eine emanzipatorische Funktion zuzuschreiben. Die Entwicklung von Volkssprachen zu nationalen Kultursprachen ist nämlich nicht so eindeutig mit Befreiung von Zwängen und Unterdrückungen einhergegangen. So lässt denn auch Ivo (1994, 149–151) Ivan Illich (1982) zu Wort kommen, der gegen die Sprache der Gebildeten das „Recht auf Gemeinheit“ einklagt und „den Prozeß, durch den Volkssprachen eine zweifache Gestalt annehmen, als einen (denkt), in dem das Volk seine sprachliche Autonomie einbüßt. [...] Den Untertanen wird – in deutlicher Parallelisierung zum Erbsünden- und Priestergedanken – ein Gefühl sprachlichen Nicht-Genügens eingepflanzt; sie geraten in Abhängigkeit derer, die die Normen verwalten“ (zitiert nach Ivo 1994, 150).

Dieser Kritik ist nicht mit dem Postulat zu begegnen, die Konstruktion einer kompensatorisch angelegten „Bildungssprache“ mit Literatur anzureichern. Wenn Steinbrenner (2016 und 2021) zur Untermauerung dieser Forderung mit Trabant von „der Freiheit des poetischen Sprechens“ ausgeht und annimmt, „dass sich Literatur durch die Aufhebung sprachlicher Beschränkungen auszeichnet“, bewegt er sich insofern auf einem etwas schwankendem Boden, als diese Begründung mit den zitierten Passagen aus Humboldts Sprachphilosophie nicht eindeutig belegen lässt.¹¹

Da ist zunächst der Kontext zu bedenken, in dem Humboldt freies, subjektives Sprechen der Poesie zuschreibt. Er taucht bereits in seinem ersten Akademievortrag *Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung* (1820) auf, wo er idealtypisch

11 Dessen ungeachtet stimmen wir der zitierten Auffassung von der Freiheit des subjektiven Sprechens in literarischen Werken zu.

den objektiven Sprachgebrauch der Prosa dem subjektiven der Poesie gegenüberstellt:

Will man diesen zwiefachen Gebrauch der Sprache in Gattungen einander gegenüberstellen, welche ihn schärfer trennen, als er es in der Wirklichkeit seyn kann, so lässt sich der eine der wissenschaftliche, der andre der rednerische nennen. Der erstere ist zugleich der der Geschäfte, der letztere der des Lebens in seinen natürlichen Verhältnissen. (Humboldt 1820, 22)

Im Zusammenhang mit dem Gang unserer Argumentation ist daran vor allem bemerkenswert, dass Humboldt hier die Poesie – und eben nicht die (schriftliche) Prosa-Literatur – in die Nähe des subjektiven „rednerischen“ Sprechens rückt.¹² Das bedeutet nicht weniger, als dass sich die Konstitution dessen, was die Empfänglichkeit für die ästhetische Dimension der Sprache ausmacht, nicht unmittelbar aus einer wie auch immer konzipierten „Bildungssprache“ ergeben kann; von einer eigens zu erlernenden „Literatursprache“ kann im Deutschen seit einigen Jahrhunderten ohnehin nicht mehr die Rede sein; Steinbrenner (2016) wendet sich daher auch gegen alle Versuche, die Besonderheit literarischer Texte auf eine Abweichung vom „normalen“ Sprachgebrauch festzulegen oder gar von einer „Fachsprache“ der Literatur zu reden. Darauf geht Hans Lösener im zweiten Teil unseres Buches ausführlicher ein.

Die Bedeutung eines „literarischen“ (also schriftstellerischen) Gebrauchs der Sprache wird von Humboldt in einem anderen Zusammenhang erörtert. In der oben erwähnten Abhandlung *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* [1827–1829] geht er der Frage nach, wie es möglich geworden sei, sich der Einheit des Menschengeschlechts gerade durch die Anerkenntnis verschiedener Sprachen bewusst zu werden. Die emanzipatorische Funktion des „literarischen Gebrauchs“ sieht Humboldt somit darin, dass sie die Basis bildet für einen friedlichen und liberalen Umgang sprachverschiedener Nationen. Bei Ivo bildet dieser Aspekt den Ausgangspunkt seines Buches zur sprachlichen Bildung (1994, 9–23); von den um die Fähigkeit zu individuellem Kunstgenuss zentrierten Kompetenzmodellen der Literaturdidaktik ist das ziemlich weit entfernt.

Vorläufig lässt sich nun folgendes Fazit ziehen. Humboldts genetisches Verständnis legt es nahe, sprachliche Bildung so zu konzipieren, dass sie auf den Ausbau mündlicher sprachlicher Potenziale zur Literalität setzt; dies würde das

12 Folgt man den oben erwähnten Darstellungen von Ter-Nedden, Vellusig und Krusche, hatte ja auch der Prosa-Roman einige Schwierigkeiten, sich einem „rednerischen“ Sprachgebrauch anzunähern.

Aufgreifen poetischer Potenziale von Anfang an einschließen und die Weiterführung in die Schriftlichkeit des Literarischen begleiten. Solange die Routinen des didaktischen Denkens und Handelns sich an der Einsprachigkeit als Regelfall orientieren, verbleibt der Regelunterricht auf einem Niveau, das den gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen nicht ganz entspricht. Denn selbst die Schülerpopulation aus schriftnahen Familien kann nicht in vollem Umfang von den Reflexionsleistungen profitieren, die mit der Wahrnehmung ihrer Sprache in einer „zwiefachen Gestalt“ verbunden sind, wenn bereits eine scheinbare Nähe zu den Normen der Schriftsprache genügt, um in der Schule erfolgreich zu sein. Ivo (1994, 204–208) bringt dies in seinem Abschnitt über Bildungsbeschränkungen auf den Punkt, dass das Programm, welches der Erlanger Germanist Rudolf von Raumer 1852 für die „Teilhabe an Schriftlichkeit“ im Gymnasialunterricht vorgesehen hatte¹³, das „einer geschlossenen Gesellschaft“ sei, darüber hinaus aber auch „eines des potentiellen Abbruchs, insofern der Weg volkssprachlicher Bildung nicht ausgeschritten“ werde. Im „Volkssprachenkonzept“ sei nämlich „gerade kein ‚Ausrotten‘ der quasi natürlichen Sprachgrundlage, sondern Versöhnung mit ihr angestrebt“ (ebd., 206).

Anders als bei Raumer in der Mitte des 19. Jahrhunderts ist von politisch auferlegten Bildungsbeschränkungen für Schulen, die nicht zum Abitur führen, in offiziellen programmatischen Verlautbarungen längst nicht mehr die Rede. Nicht zu bestreiten ist indessen, dass ein Teil der Schülerpopulation den Unterricht in der Landessprache zunächst unter Submersionsbedingungen erfährt oder aufgrund seiner Herkunft als von Hause aus „bildungsfern“ stigmatisiert wird und allenfalls von kompensatorischen Maßnahmen profitieren kann. Diese mit der Konstruktion einer „Bildungssprache“ einzufordern, die sich an Unterscheidungen der Soziolinguistik orientiert, wäre dann (aber auch nur dann) eine angemessene Antwort auf eine Notlage, die inzwischen öffentlich sichtbar wird, ohne dass die Deutschdidaktik in ihrem Mainstream daran denkt, verfügbare Alternativen zur muttersprachlichen Fixierung wahrzunehmen und aufzugreifen. Insofern führt die Suche nach einem Platz für das literarische Lernen in einer kompensatorisch konstruierten „Bildungssprache“

13 Die von Raumer (1852) vertretene bildungsbeschränkende Unterscheidung zwischen den Aufgaben des Deutschunterrichts an Gymnasien und an Volksschulen beruht keineswegs auf einer individuellen Ansicht. Vielmehr durchzieht sie bis ins 20. Jahrhundert die Bildungspolitik in den deutschen Ländern. Kritisch beleuchtet wird sie durch die Gegenüberstellung von (eingeschränkter) Alphabetisiertheit und Literalität (Glück 1987), skribalen und literaten Fähigkeiten (Maas 2008) oder Sekretärs- und Autorenfunktion des Schreibens (Ludwig 1980).

in eine Sackgasse. Um aus der wieder herauszufinden, bedarf einer anderen theoretischen Fundierung der sprachlichen Bildung.

Davon handelt der von Hans Lösener verfasste zweite Teil dieses Buches. Um zu einer theoretischen Fundierung des gesamten Deutschunterrichts zu gelangen, geht er vom Schriftbezug des sprachlichen Lernens in der Schule aus. Schriftkulturen setzen nämlich zum einen die Tendenz zur Normierung von Sprache in Gang, zum anderen steigern sie die Vielfalt verfügbarer sprachlicher Produkte. Dies verändert die Bedeutung der Perspektiven, in denen Sprachliches wahrgenommen und reflektiert werden kann. Während „Richtigkeit“ im mündlichen Verkehr kaum eine Rolle spielt, entscheidet sie in der Schule über den Erfolg des sprachlichen Lernens. Lösener streitet die Bedeutung des normorientierten sprachlichen Lernens nicht ab, stellt ihm aber in einem mehrperspektivischen theoretischen Modell die Berücksichtigung der ethischen Dimension an die Seite und findet hier systematisch den Platz für die Sprachlichkeit des literarischen Lernens.

Teil II: Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens (Hans Lösener)

6 Auf der Suche nach einer Theorie des Deutschunterrichts

Das ungeklärte Verhältnis zwischen sprachlichem und literarischem Lernen ist ein Symptom für eine Krise, die den Deutschunterricht insgesamt betrifft. Von den Problemen, die mit ihr einhergehen, war in den vorangegangenen Ausführungen die Rede. In Anknüpfung an die dabei gewonnenen Erkenntnisse wird im Folgenden ein Modell der sprachlichen Bildung entwickelt, das sprach- und literaturdidaktische Lernperspektiven zusammenführt. Es geht von einer Rekonstruktion der geschichtlichen und sprachtheoretischen Bedingungen der schulischen Sprachlichkeit aus und zielt auf eine systematische Beschreibung der Probleme und Potenziale des sprachlichen Lernens im Deutschunterricht. Zu ersteren gehört die einseitige Ausrichtung des schulischen Schreib- und Leseunterrichts auf die Perspektive normativer Sprachrichtigkeit, zu letzteren die ungenutzten Ressourcen des Literaturunterrichts für das sprachliche Lernen.

Wer nach den theoretischen Grundlagen des Deutschunterrichts fragt, wird sich weder mit dem Hinweis auf bewährte Verfahren aus der Praxis begnügen noch mit der Zusicherung zufrieden geben, dass die meisten der im Unterrichtsalltag eingesetzten Methoden wissenschaftlich evaluiert werden. Bei der Beantwortung dieser Frage geht es um nicht mehr und nicht weniger als um die Möglichkeit einer *Gesamtheorie* des Deutschunterrichts, die Lernziele, Lerngegenstände, Lernformen und Lernbereiche in einen systematischen Zusammenhang bringt. Dass ein solches Fundament bislang noch nicht vorliegt, hat weitreichende Folgen für das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit der Deutschdidaktik insgesamt. Juliane Köster spricht in einem Aufsatz von 2016 unverblümt von einer „dilemmatischen Disziplin“, die in ihrer Theoriebildung zwischen „Partialisierung und Eklektizismus“ hin und her pendelt, ohne zu einem fundierten Blickwinkel auf ihre Gegenstände zu gelangen.¹ An dieser

1 „Zwischen Partialisierung und Eklektizismus wird das Handlungsfeld des Deutschunterrichts zum blinden Fleck. Aus dem Blickfeld geraten seine Inhalte und Gegenstände, die Tauglichkeit von Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen, die Lernwirksamkeit von Lernaufgaben, die Leistungsfähigkeit von Prüfungsaufgaben und Operatoren etc.“ (Köster 2016, 59). Thomas Landgraf (2020) kommt in seiner Untersuchung u. a. zu dem Ergebnis, dass den „Plädoyers und Programmschriften zur (Wieder-)Vereinigung von Sprach- und Literaturwissenschaften“ auch deshalb kein Erfolg beschieden sei, weil sie von einem vorthoretischen Sprachbegriff

Situation ändern auch die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch wenig. Zwar können diese mit einer Vielzahl von nach Schularten, Jahrgangsstufen, Fächern und Arbeitsbereichen aufgeteilten Begriffszusammenstellungen und Übersichten aufwarten, aber nichts davon gibt Aufschluss darüber, wie sich das Fach Deutsch als solches konstituiert und unter welchen Bedingungen und Gesichtspunkten dies geschieht. In anderen Schulfächern stellt sich das Problem nicht auf dieselbe Weise, weil diese sich, wie etwa die naturwissenschaftlichen Fächer, in der Regel auf Wissensformen beziehen, die unabhängig vom Schulunterricht entstanden sind. Auf eine solche, außerschulisch konstituierte Fachlichkeit kann sich der Deutschunterricht nicht ohne weiteres berufen (vgl. Landgraf 2020, 243). Zwar gibt es seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts das Universitätsfach „Germanistik“, das aber seine Wissenschaftlichkeit bis heute bewusst vom Schulfach „Deutsch“ abgrenzt – vor allem hinsichtlich der nicht-gymnasialen Schulformen. Die Germanistik fühlt sich deshalb nicht dazu berufen, an der theoretisch-fachlichen Begründung der Lernziele, Lernformen und Lerngegenstände mitzuwirken.² Die Aufgabe der didaktischen Konzeptualisierung fällt daher allein in die Zuständigkeit der Fachdidaktik. Nimmt sie sich ihrer nicht an, so läuft der Deutschunterricht Gefahr, zu einer bunten Ansammlung von Lehr- und Lerntätigkeiten zu werden, die in jedem Augenblick neu zusammengestellt, erweitert oder auch beliebig zusammengestrichen werden können. Dass die Bildungspolitik dieser Problematik keine Priorität zugesteht, darf nicht allzu sehr verwundern, da das Fehlen eines

ausgehen würden, der an den Barthes'schen Begriff des modernen Mythos erinnere (ebd., 242).

- 2 Auch in historischer Hinsicht ist die Bedeutung der Germanistik für den Deutschunterricht aufschlussreich: Keine Rolle hat sie bei der Konstitution des Deutschunterrichts im „niedereren“ und „mittleren“ Schulwesen gespielt, für den gymnasialen Deutschunterricht interessierte sie sich erst, nachdem die *facultas* für Latein nicht schon als wissenschaftliche Voraussetzung für den Deutschunterricht galt, also zunehmend ab Mitte des 19. Jahrhunderts. Mit der Aufwertung des Deutschunterrichts als „Leitfach“ im Wilhelminismus hat sich das Fach dann durchaus für die wissenschaftliche Qualifikation des Lehramts an höheren Schulen zuständig gefühlt, was aber nicht mit der Übernahme didaktischer Verantwortlichkeiten verbunden war. Eine neue Situation entstand mit dem Aufkommen der wissenschaftlichen Lehrerbildung in allen Lehrämtern: Es bildete sich eine Fachdidaktik heraus, die sich primär mit der „Umsetzung“ dessen begnügte, was an anderer Stelle entwickelt wurde, ohne ihrerseits den Anspruch auf die eigenständige Modellierung der Lerngegenstände zu erheben (und das auch dort nicht, wo keine institutionellen Barrieren im Wege standen).

fachlichen Gesamtzusammenhangs den Spielraum für kurzfristige bildungspolitische Eingriffe erheblich erweitert. So liegt die Verantwortung für die *Kohärenz* der fachdidaktischen Arbeit letztendlich in den Händen derjenigen, die den Unterricht tatsächlich durchführen, wobei schulinterne Stoffverteilungspläne, die Vorgaben der Bildungspolitik und das didaktische Brauchtum als mehr oder weniger kontingente Regulative fungieren. Wird diese Situation von allen Beteiligten schulterzuckend oder stirnrunzelnd akzeptiert, so bleibt der Fachdidaktik über kurz oder lang nur die Rolle der Erfüllungsgehilfin für bildungspolitische Offensiven und die dazu flankierend in Auftrag gegebenen empirischen Studien. Insofern geht es bei der eingangs gestellten Frage nach den fachlichen Grundlagen des Deutschunterrichts auch um den Status der Fachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin.

6.1 Wieviel Humboldt braucht die Deutschdidaktik?

Die Problematik ist nicht neu. 1999 wies Hubert Ivo darauf hin, dass der Versuch den Deutschunterricht in 1960er Jahren „als Kommunikationsunterricht zu denken und so auch die Einheit des Faches neu zu begründen“, daran gescheitert sei, dass die Idee der Kommunikation sich als zu allgemein und zu abstrakt erwiesen habe (Ivo 1999, 76). Dass in den 1960er Jahren die Frage der theoretischen Grundlagen für den Deutschunterricht virulent wurde, führt er auf die im Zuge der Neugründungen westdeutscher Hochschulen praktizierte Auflösung der „Germanistik“ zurück, die sich von nun in zwei unabhängige Disziplinen, Sprach- und Literaturwissenschaft, aufteilte (ebd., 77). Für Ivo blieben die Schwierigkeiten der theoretischen Begründung des Faches auch am Ende des 20. Jahrhunderts ungelöst, weshalb er eine Orientierung an „Humboldts Sprachdenken“ zur Neubestimmung der „Einheit des Faches“ vorschlug (ebd.). Er fand den dazu notwendigen „Denkrahmen“ in Humboldts Abhandlung *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, wo es im 33. Abschnitt um den „Charakter der Sprachen“ und die Beziehung zwischen „Poesie und Prosa“ geht (Humboldt 1830, 584). Ivo übernimmt von Humboldt den Begriff des *Charakters der Sprache* und zeichnet in einer gerafften Zusammenfassung der vorangegangenen Paragraphen dessen voraussetzungsreiche Entwicklung nach. Dabei entsteht jedoch der Eindruck, dass er die Wechselbeziehung zwischen der Individualität der Sprecher und dem Charakter der Sprache bei Humboldt zu einer Gleichsetzung zwischen Sprache und Nation verkürzt („Humboldt spricht also vom Charakter der Sprachen als von einem »nationellen Charakter«, Ivo 1999, 80), ganz so, als würde Humboldt „Prosa“

und „Poesie“ als Ausdruck eines vorgängigen Nationalcharakters verstehen.³ Aus seiner Humboldt-Lektüre zieht Ivo daher das Resümee:

Die beiden Formen, in denen sich der Charakter einer Sprache am vorzüglichsten zum Ausdruck bringt, sind Poesie und Prosa. Mit diesen Begriffen ist ein sprachtheoretischer Zugang gewonnen, Sprache und Literatur als komplementäre Größen aufzufassen, und zwar so, daß ihre Rolle in der „geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts“ nicht nur mitgedacht wird, sondern zur Mitte eines Sprachdenkens wird, das in der Lehre vom Charakter der Sprachen seinen „Schlußstein“, seinen „Ver einigungspunkt von Wissenschaft und Kunst“ (IV.13) gewinnt. (Ivo 1999, 80)

Ivos Intention ist klar: Gesucht wird eine theoretische Grundlage für den Deutschunterricht durch die Ausrichtung von Sprach- und Literaturunterricht auf eine gemeinsame Konzeption der sprachlichen Bildung. Allerdings bleibt fraglich, ob die Berufung auf Humboldt ihren Zweck erfüllt, auch wenn die eingestreuten Zitate den Eindruck einer bruchlosen Anknüpfung erwecken. Denn da, wo Ivos Formulierungen einen kausalen Zusammenhang suggerieren, geht Humboldt von einer Wechselwirkung aus. Wenn Ivo etwa behauptet, es seien Poesie und Prosa, „in denen sich der Charakter einer Sprache am vorzüglichsten zum Ausdruck bringt“, dann nähert er sich unwillkürlich an sprachnationalistische Denkmuster an, von denen er sich an anderer Stelle mit aller Entschiedenheit abgrenzt.⁴ Übersehen wird von Ivo, dass Humboldt auch hier die Sprache von ihrer geschichtlichen Dynamik her denkt, als unendliche und wechselseitige Transformation zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, Poesie und Prosa (zu der er auch die wissenschaftlichen Werke zählte) und zwischen der Rede des Einzelnen und der gemeinsamen Sprache (z. B. Humboldt 1830, 558 f.). Dieses für Humboldt bezeichnende Denken in „Wechselwirkungen“ verliert Ivo aus dem Blick, wenn er das Humboldt'sche Diktum von der Sprache als dem „bildenden Organ des Gedanken“ zum Anlass nimmt, daran zu erinnern, „daß die Gegenstände der Welt sich immer schon im »Organ« einer bestimmten einzelnen Sprache gebildet haben bzw. gebildet werden und daß die Abwendung von und die Hinwendung zu ihnen sich in

3 Tatsächlich verhält es sich bei Humboldt genau umgekehrt, weil sich der „nationale“ Charakter der Sprachen erst in den literarischen Werken herausbildet und nur dort fassbar wird (vgl. Humboldt 1830, 558 f.).

4 Etwa in der zusammenfassenden Darstellung des „Denkrahmens“, den er aus seiner Humboldt-Lektüre gewinnt: „Sprachliche und literarische Bildung werden nicht länger als Funktion von einem Etwas angesehen, das nicht Sprache und Literatur ist, zum Beispiel als Funktion einer nationalen Bildungsidee, oberster Erziehungsziele oder anderer normativer Setzungen.“ (ebd., 84).

eben einer solchen einzelnen Sprache vollzieht“ (Ivo 1999, 82). Während bei Ivo die Einzelsprache den Denkraum der individuellen Rede vorgibt, sieht Humboldt Einzelrede und Einzelsprache in einer produktiven Beziehung, in der eines das andere unaufhörlich hervorbringt: Das Denken artikuliert sich im Sprechen, das von der Sprache ermöglicht wird und diese zugleich umformt, unablässig und unmerklich, weshalb Sprache für Humboldt nur als Totalität des jedesmaligen Sprechens begreifbar wird. Eben darum geht es in der berühmten *Enérgeia*-Passage, die auch Ivo zitiert und in der Humboldt feststellt, dass Sprache kein Werk, sondern eine Tätigkeit sei und dass ihre „wahre Definition“ daher „nur eine genetische seyn“ könne (Humboldt 1830, 418).

Auch an anderer Stelle geraten Ivos Ausführungen in ein essentialistisches, an Leo Weisgerbers Muttersprachdeterminismus gemahnendes Fahrwasser, etwa wenn er mit an Humboldt angelehnten, ihn aber ins Gegenteil verkehrenden Worten daran erinnert, dass die „für die Bildung und Ausbildung einer Sprache notwendige Mannigfaltigkeit“ ihr „Maß darin“ habe, „einem Menschen einerseits mittels der »Weltansicht der Sprache« eine Orientierung zu geben, insofern sie ihn in spezifischer Weise Welt zuführt [...]“, um dann relativierend, aber eben auch relativ unspezifisch hinzuzufügen, dass sie „ihm aber andererseits auch einen wirklichen Neuanfang ermöglicht“ (Ivo 1999, 64). Immer wieder stellt sich so in Ivos Humboldt-Rezeption eine schwer zu greifende Ambivalenz ein, die ihr Gegenstück in seiner kritisch-affirmativen Haltung zum Begriff der Nation findet, den er einerseits in Anknüpfung an ein romantisches Ideal der nationalen Vielfalt wiederbeleben möchte und von dem er sich andererseits distanziert (ebd., 66). Diese Ambivalenz trägt wesentlich dazu bei, dass Ivos Aktualität eher in den Problemen liegt, die er sichtbar macht, als in den Perspektiven, die er selbst entwickelt.

Dies gilt auch für seine Auseinandersetzung mit Leo Weisgerber, in der er – ohne dies zu beabsichtigen – auch die Voraussetzungen für eine kritische Lektüre seiner eigenen Humboldt-Rezeption schafft. Innerhalb der Deutschdidaktik hat sich niemand so ausführlich und dezidiert kritisch mit Weisgerbers Humboldt-Aneignung auseinandergesetzt wie Hubert Ivo, unter anderem in einem Buch von 1994 mit dem Titel *Muttersprache. Identität. Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Die Titelformulierung ist – auch hier bleibt die angedeutete Ambivalenz wirksam – sowohl programmatisch als auch als bewusste Provokation gedacht und lässt an sprachideologische Versatzstücke denken, die mit der Abkehr von Weisgerbers Postulat des muttersprachlichen Weltbildes Ende der 1960er Jahre längst überwunden schienen. Dass es Ivo darum geht, sich von eben dieser Tradition abzugrenzen, wird in einer rund 30-seitigen, ebenso detaillierten wie

kompromisslosen Auseinandersetzung mit Weisgerbers Arbeiten deutlich (Ivo 1994, 152–181). Dabei kommt er zu einem unzweideutigen Urteil über dessen Humboldt-Rezeption:

Meine These lautet: Weisgerbers Konzept einer umfassenden Sprachwissenschaft hat mit Humboldts Sprachdenken die Annahme einer konstitutiven Rolle der Sprachen im Erkenntnisprozeß gemein. In der Auslegung dieser Rolle, ihrer Herleitung und in den Konsequenzen, die aus dieser Annahme gezogen werden, liegen die beiden Konzepte denkbar weit auseinander. In wesentlichen Punkten ist Weisgerbers Wissenschaftsentwurf de facto eine Negierung von Humboldts Denkansatz. (Ebd., 153)

Ivo weist darauf hin, dass Weisgerber unter „*Spracherlernung*“ in erster Linie die „Aneignung des muttersprachlichen Weltbildes“ verstand, also etwas, das er als „Hinwachsen in die Geisteswelt der Sprachgemeinschaft“ bezeichnete (Leo Weisgerber: *Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln*, 1930, 193; zitiert nach Ivo 1994, 154). Auf diese Weise werde, wie es bei Weisgerber heißt, das Weltbild der Muttersprache zur „selbstverständlichen Voraussetzung“ (Weisgerber 1930, 200; zitiert ebd.) für das Denken und Handeln jedes Einzelnen. Weisgerber geht daher unumwunden von einem „Beherrschtwerden durch die Muttersprache“ aus und fügt hinzu: „Muttersprache ist tatsächlich Schicksal für den einzelnen, so wie sie auch eine gewaltige Schicksalsmacht im Leben des Volkes ist“ (ebd., 202; zitiert ebd., 155). Die Muttersprache und das in sie projizierte Weltbild ersetzen so die Sinn-tätigkeit des Subjekts: Der Mensch spricht, die Sprache denkt. Schon in *Muttersprache und Geistesbildung* (1929) heißt es: „Das also erscheint mir als das Entscheidende: der Mensch, der in eine Sprache hineinwächst steht für die Dauer seines Lebens unter dem Bann seiner Muttersprache, sie ist wirklich die Sprache, die für ihn denkt“ (Weisgerber 1929, 164; vgl. Lösener 2000b, 203). Weisgerber steht so am Ende einer Entwicklung, in der sich die aus dem 19. Jahrhundert ererbte nationale Hypostasierung der Sprache der didaktischen Theoriebildung bemächtigt – und diese als Gesamtheorie des Deutschunterrichts durchzusetzen sucht. Ivo legt offen, wie Weisgerber versucht, Humboldt in seine Muttersprachideologie einzuspannen, und wie er dessen Begrifflichkeit zu diesem Zweck systematisch umdeutet. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die Abwertung des Konzepts der *Rede* und die darin implizierte Eliminierung des Subjekts als Sinninstanz.⁵ Sein Fazit lautet: „Die Differenz zu Humboldts Denken kann

5 Ivo weist darauf hin, dass „Weisgerber mit dem leeren Begriff der »Sprachverwendung« eine Stelle im Argumentationsweg besetzt, die in Humboldts Sprachdenken von herausgehobener Bedeutung ist: die des Sprechens und des im Sprechen

kaum größer gedacht werden“ (Ivo 1994, 17). Kein Zweifel, Ivos Weisgerber-Kritik bleibt aktuell, weil sie als Kritik der Humboldt-Rezeption die Voraussetzung schafft, um Humboldts Sprachdenken wiederzuentdecken und für die Theorie des Deutschunterrichts fruchtbar zu machen.

6.2 Die Sprachvergessenheit der Literaturdidaktik

Auch für Marcus Steinbrenner, der Ivos Frage nach dem deutschdidaktischen „Denkrahen“ aufgreift, bildet Humboldt den Ausgangspunkt einer didaktischen Neuorientierung (Steinbrenner 2016).⁶ Ihm geht es darum, bestimmte Reduktionismen offenzulegen, die in die Sprach- und Literaturdidaktik Eingang gefunden haben und die einer Gesamtheorie der sprachlichen Bildung im Wege stehen. Wie weit Steinbrenner dabei von Weisgerbers Sprachessentialismus entfernt ist, zeigt sein Hinweis auf „Humboldts dialektisches, ja antinomisches Denken“, das zwei „einander widersprechende und dennoch jeweils gültige Sprachauffassungen“ verbinde (ebd., 97). Denn für Humboldt sei Sprache immer beides: gemeinsamer Bestand sprachlicher Formen und Mittel *und* individuelle Tätigkeit eines Subjekts. Von diesem dichotomischen Sprachbegriff aus und der „Verschränkung zwischen Anthropologie, Bildungstheorie und Sprachtheorie bei Humboldt“, stellt Steinbrenner mehrere Thesen auf, die sich gegen einen didaktisch „einseitig pragmatisch, instrumentell und kognitiv“ ausgerichteten Sprachbegriff wenden (ebd., 98). Er tut dies im Bewusstsein, dass jede Vorstellung von Sprache den Zugang zu ihr entscheidend prägt: „*Was Sprache ist, ist immer auch dadurch mitbestimmt, wie wir Sprache denken*“ (ebd., 99). Deshalb habe jeder Versuch einer deutschdidaktischen Theoriebildung mit einer sprachtheoretischen Verortung zu beginnen. Das gilt auch und gerade für die Literaturdidaktik. Steinbrenner zitiert Jürgen Trabants Hinweis darauf,

Erzeugten, der Rede. Indem Weisgerber den Begriff des Sprechens für den Vorgang der Lautbildung reserviert, exkommuniziert er zugleich den jeweiligen Erzeugungsprozeß des individuellen Sprechens als Thema aus sprachwissenschaftlicher Arbeit und halbiert wiederum den Denkansatz Humboldts.“ (Ivo 1994, 167). An dieser Position hat Weisgerber durchgehend festgehalten. Noch in *Zweimal Sprache* heißt es: „Immer noch muß man davor warnen, die wesentlichen Gesichtspunkte aus den Vorgängen des Sprechens abzuleiten“ (Weisgerber 1973, 139; zitiert bei Lösener 2000b, 203).

- 6 Steinbrenner knüpft in seinem Beitrag von 2016 an Thesen an, die er bereits 2007 in der Festschrift für Hubert Ivo skizziert hat. Weiterentwickelt werden sie 2018 in einem Themenheft der Zeitschrift *Leseräume* zur Sprachlichkeit des Literaturunterrichts.

dass Dichtung und Poesie bei Humboldt, „nicht das Andere der Sprache“ seien und „kein abweichendes sprachliches Handeln, sondern gerade die Sprache selbst“ (ebd.). Ausgehend von Trabants Humboldt-Lektüre und in Anknüpfung an Eugenio Coserius bekanntes Diktum, dass Dichtung keineswegs eine Sondersprache, sondern „Sprache schlechthin“ sei, gelangt Steinbrenner zu einer Kritik der in der Literaturdidaktik nach wie vor beliebten *Abweichungspoetiken*, die einen wesentlichen Anteil an der Ausblendung des sprachlichen Lernens im Literaturunterricht haben (ebd., 100).

Die Folgen des Verzichts auf sprachtheoretische Klärung für das literarische Lernen illustriert Steinbrenner anhand einiger prominenter Fallbeispiele. Den Anfang macht das von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann geleitete DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Steinbrenner räumt ein, dass sich Groeben und Hurrelmann ausdrücklich gegen ein reduktionistisches rein kognitiv-pragmatisches Verständnis von Lesekompetenz wenden und ein eigenes „kulturelles Modell für das Lesen“ vorschlagen, bei dem es auch um „rationale Selbstbestimmung“, „existenzielle Persönlichkeitsbildung“ und „Erlebnis- und Genussorientierung“ geht. Doch über den pädagogischen und psychologischen Zielsetzungen bleibt die Frage der „sprachlichen Bildung“ unberücksichtigt: „Dies liegt u. a. daran, dass sprachtheoretische Aspekte bei der Theoriekonstruktion praktisch keine Rolle spielen und dadurch Literatur als Sprache auch nicht in den Blick kommen kann“ (ebd., 102). Ein Symptom dieser Sprachvergessenheit ist nach Steinbrenner auch die in der Literaturdidaktik lange Zeit vertretende Auffassung, dass das literarische Lernen eigentlich nur eine Variante medialer Bildung darstellt: Auch wer einen Film gesehen hat, glaubt das Buch zu kennen.⁷

Dass eine einzige Graphik genügt, um das sprachliche Lernen aus dem Literaturunterricht zu exkludieren, belegt er an einem Aufsatz von Helmut Feilke zur „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen“. Der 2013 erschienene Beitrag enthält eine Graphik mit verschiedenen, sich überschneidenden Kreisen zur Visualisierung der Beziehungen zwischen Schrift-, Bildungs- und Schulsprache. Der Literatur ist darin ein eigener Kreis vorbehalten („Literatursprache“), der zwar eine Überschneidungsfläche

7 „Wird Literatur nicht ausgehend von ihrer Sprachlichkeit gedacht, kommt man schnell zu dem Schluss, dass sich auch diese Bildungsnormen mit beliebigen anderen Medien realisieren lassen. Auf diese Weise wird Literatur austauschbar und droht letztlich als Bildungsgegenstand obsolet zu werden“ (ebd., 102 f., vgl. auch Zabka 2008).

mit der „Schriftsprache“, aber keinen Berührungspunkt mit dem Kreissymbol „Bildungssprache“ aufweist. Was immer vom Literaturunterricht zu erwarten ist, zur sprachlichen Bildung trägt er offensichtlich nicht bei. Steinbrenner gibt zu bedenken, dass die deviationspoetischen Prämissen der Literaturdidaktik solchen Darstellungen durchaus Vorschub leisten können. Das gilt auch für die Forschungsgruppe um Volker Frederking, wenn dieser gemeinsam mit seinem Autorenteam in einem programmatischen Aufsatz feststellt: „Poetische Sprache kann als spezifische Ausprägung von Fachsprache verstanden werden“ (Frederking et al. 2013, 131; zitiert ebd., 104). Auch wenn sich diese Behauptung empirisch leicht widerlegen lässt – es gibt kein poetisches Fachvokabular –, kann sie in der Literaturdidaktik mit breiter Zustimmung rechnen. Letztlich, so das Fazit von Steinbrenner, reproduziert Frederkings dreiteiliges Modell „literarästhetischer Verstehenskompetenz“, bei dem zwischen semantischem, ideolektalem (= formbezogenem) und kontextuellem Verstehen unterschieden wird, lediglich das seit einigen Jahrzehnten gepflegte „didaktische Brauchtum im Umgang mit literarischen Texten“ (Steinbrenner 2016, 105). Gemeint ist die mechanistische Formalisierung des Poetischen, wie sie vor allem in der Oberstufe praktiziert wird: „Literarische Sprache wird in dieser Modellierung tatsächlich wie eingangs formuliert zu einer »Fachsprache«, bei der es vor allem darum geht, die formale Spezifik zu erfassen, mit der sie von der Alltagssprache oder anderen Fachsprachen abweicht“ (ebd.). Literatur als Abweichung von der Norm: Mit diesem formalistischen Klischee wird nicht nur die Literatur aus der Alltagssprache, sondern auch das sprachliche Lernen aus dem Literaturunterricht ausgeschlossen.

Das belegt Steinbrenner anhand eines bekannten Einführungsbandes in die Lesedidaktik von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (Rosebrock/Nix 2014). Auch hier wird, und zwar in dem Kapitel zu den „Potentialen des literarischen Lesens“, ein deviationspoetischer Kurs eingeschlagen und Literatur über konventionelle Abweichungen von der „Normalsprache“ definiert (Polyvalenzkonvention, Ästhetikkonvention), was für Steinbrenner die „Frage nach dem spezifischen (Bildungs-)Sinn des literarischen Lesens“ aufwirft, da dieser „mit dem bloßen Erwerb und der Aneignung von Konventionen kaum erschöpft sein kann“ (Steinbrenner 2016, 107). Auch wenn Rosebrock und Nix die „spezifischen Leistungen der (Kinder-)Literatur bei der Identitätsbildung“ hervorheben (Rosebrock/Nix 2014, 143), bleiben für Steinbrenner Zweifel, „ob mit dem Fokus auf »Identitätsbildung« nicht die sprachlich-literarische Bildung aus dem Blick gerät“ (Steinbrenner 2016, 107). Schließlich könne Identitätsbildung in diesem Sinne mit allen möglichen Medien und in so gut wie allen Schulfächern angestrebt werden. Völlig ausgeblendet bleiben dabei Fragen des

„weiterführenden Lesens“ (ebd.), dessen Verschwinden Ende der 1970er Jahre begonnen hat. Die psychologisch fundierte Konzeption des literarischen Lesens hat bis heute keinen eigenen Leselehrgang entwickelt.⁸

Beim letzten Beispiel, das Steinbrenner aufgreift, den 2006 in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* erschienenen Basisartikel „Literarisches Lernen“ von Kaspar H. Spinner, handelt es sich um „den wohl wirkmächtigsten Text im literaturdidaktischen Diskurs der letzten Jahre“ (ebd.). Problematisch erscheint Steinbrenner vor allem, dass in Spinners Text zwei zentrale Fragen kaum thematisiert werden, nämlich erstens, warum es überhaupt Lernprozesse gebe, „die sich *speziell* auf die Beschäftigung mit literarischen Texten beziehen“ und zweitens, worin der Sinn dieser Lernprozesse liegen soll (Steinbrenner 2016, 109). Steinbrenner knüpft an die Kritik von Michael Baum an, der in der „viel zitierten Klarheit“ von Spinners Aufsatz ein „Moment der Intransparenz“ ausmacht, das zur Vagheit der theoretischen Positionierungen beiträgt und ihm die Aura eines per se konsensuellen Diskurses verleiht (Baum 2015, 17; zitiert ebd., 109). Wenn Steinbrenner daran erinnert, dass diese theoretische Ungreifbarkeit mit dem „Schlagwort Rezeptionsästhetik“ nicht aufgehoben werden kann, so gemahnt er auch an die fehlende Kritik rezeptionsästhetischer Postulate und Begrifflichkeiten in der gegenwärtigen Literaturdidaktik.⁹

Steinbrenners Kritik an der literaturdidaktischen Sprachvergessenheit mündet in der programmatischen Formulierung von „neun Aspekten sprachlich-literarischer Bildung“, mit weitreichenden Anforderungen an das Zusammendenken von Sprache und Literatur im Deutschunterricht (ebd., 119).¹⁰ Wollte man das von Steinbrenner skizzierte Programm des sprachlichen Lernens im

8 Vgl. das Kapitel 3.3 *Lesen als implizite Aneignung*.

9 Eine Klärung dieses Problemzusammenhangs findet sich bei Alexander Lindner (2017).

10 Die Aspekte beziehen sich auf folgende Stichworte: „(1) Die »Freiheit des poetischen Sprechens« (Trabant) als grundlegende Perspektive [...] (2) Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam denken [...] (3) Die Antinomien des Literaturunterrichts auch als Antinomien der Sprache denken [...] (4) Stärkere Betonung der Mündlichkeit und der Klangdimension der Körperlichkeit und der Sinnlichkeit von Literatur“ (ebd., 119), und: „(5) Höherer Stellenwert der eigenen Produktion der Literatur [...] (6) Fokus auf literarische Texte, bei denen die »Freiheit des poetischen Sprechens« besonders erfahrbar wird [...] (7) Nachdenken über Sprache und Literatur im Unterricht, stärkere Thematisierung sprachphilosophischer und -theoretischer Aspekte [...] (8) Geltung für alle Schulstufen und -formen [...] (9) Sprachlich-literarische Bildung auch in der Ausbildung von Lehrpersonen“ (Steinbrenner 2016, 120).

Literaturunterricht konkretisieren, so wäre zu klären, um welche sprachlich-literarischen Lernprozesse es dabei eigentlich geht und wie diese in einer fachlichen Gesamtperspektive zu verorten sind. Das ist aber nur möglich, wenn von einer solchen überhaupt die Rede sein kann. Warum sich die Suche nach ihr schwieriger gestaltet, als es man es vermuten würde, zeigt das Beispiel von Hermann Helmers Begründungsversuch des Deutschunterrichts in den 1960er Jahren.

6.3 Aporien einer kategorialen Begründung des Deutschunterrichts

Wie lässt sich eine Konzeption der sprachlichen Bildung für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts entwickeln? Und wie kann dafür eine übergreifende Perspektive gefunden werden? Schließlich wird ja in so gut wie allen Fächern gelesen und geschrieben, diskutiert, argumentiert, mündlich und schriftlich präsentiert. Wenn sprachliche Lernprozesse in der Schule allgegenwärtig sind, dann bedürfen sie im Fach Deutsch einer besonderen didaktischen Legitimierung. Dass es nicht mit der Aufzählung einer langen Reihe von Kompetenzen getan ist, belegen die nationalen Bildungsstandards, die offen lassen, wie ihre Kompetenzbereiche und Niveauanforderungen eigentlich zu begründen sind.¹¹

Aber ist der Deutschunterricht nicht schon dadurch ausreichend legitimiert, dass es ihn gibt? Schließlich existiert ja ein Fach, das so heißt, und das sich aus Lernfeldern und Arbeitsbereichen zusammensetzt, die ihm niemand streitig macht. Auf welche Schwierigkeiten man stößt, wenn man versucht, ein Schulfach zu begründen, lässt sich bei Hermann Helmers beobachten, dessen *Didaktik der deutschen Sprache* (1966/1970) bis heute zu den wohl ambitioniertesten Begründungsversuchen des Deutschunterrichts gehört.¹²

-
- 11 Es wäre zu fragen, ob dies nicht auch für Kompetenzmodelle gilt, die die Kompetenzbereiche weiter ausdifferenzieren und auf die Lernfelder des Deutschunterrichts beziehen, wie dies bei dem mehrdimensionalen Modell von Jakob Ossner der Fall ist (2006).
 - 12 Ursula Bredel weist darauf hin, dass Helmers *Didaktik der deutschen Sprache* schon bald kein Erfolg mehr beschieden war, da sie mit dem Aufkommen der 1968er Bewegung als zu wenig gesellschaftskritisch eingeschätzt wurde, und das, obwohl hier „zum ersten Mal ein Modell der Deutschdidaktik konturiert [wurde], das praktisch alle Fragen diskutiert, die bis heute relevant sind“ (Bredel 2019, 27). Im Übrigen war Helmers *Didaktik* die erste, in der das Fach von der Primarstufe bis hin zum Abitur systematisch dargestellt werden sollte. Das zweibändige Handbuch von Alexander Beinlich (1966) beschränkt sich auf den Deutschunterricht vom 1. bis zum

Helmerts möchte das Neue mit dem Alten verbinden und greift die damals aufkommende Terminologie der Kommunikationswissenschaften auf und verbindet sie mit traditionellen Konzepten, wie dem Begriff der „muttersprachlichen Bildung“. Unter dieser versteht er einen „geistigen *Prozeß*, der sich vollzieht, wo Muttersprache durch Lernen erworben wird“ (ebd., 19). Muttersprachliche Bildung ist sowohl „*Inhalt*“ einer unterrichtlichen Interaktion als auch als „*Fähigkeit*“ zum gesellschaftlich adäquaten Kommunikationsverhalten „im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch“ (ebd.). Für Helmers ist „Muttersprache“ also nicht etwas selbstverständlich Gegebenes, sondern eine Sprachlichkeit, die Gegenstand bewussten Lernens werden muss.¹³ Das ist bedeutsam, weil hier bis heute die Stolperstelle der didaktischen Begründung liegt: Warum muss in der Schule etwas gelernt werden, was von zuhause aus mitgebracht wird? Auch wenn heute niemand mehr von der Annahme einer allen gemeinsamen Muttersprache ausgeht, wird der Deutschunterricht in vielen Bereichen auch heute noch häufig so gestaltet, als gelte sie nach wie vor. Tatsächlich war sie schon in den Zeiten von Helmers obsolet, weil der Eintritt in die Schriftlichkeit – im ersten Teil des Buchs war davon immer wieder die Rede – langjährige und anspruchsvolle Sprachlernprozesse erfordert. Dass der Deutschunterricht seine Ziele nur erreichen kann, wenn er sich in einem umfassenden Sinne als Sprachunterricht versteht, stand für Helmers noch außer Frage.

Wenn die Sprache nicht die Voraussetzung des Deutschunterrichts ist, sondern sein zentraler Gegenstand, dann bedarf es einer didaktischen Modellierung, die diesem Umstand in allen Bereichen und Arbeitsfeldern Rechnung trägt. Helmers versucht diese Aufgabe durch eine alte „aus der Antike überkommene Zweiteilung“ zu lösen, die aus der Rhetorik stammende Unterscheidung zwischen *recte* (»richtig«) und *bene* (»gut«, »wohlgefällig«). Mit ihrer Hilfe werden die vier „fundamentalen Kategorien“ des Deutschunterrichts („Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen“) so untergliedert, dass jede unter dem Aspekt des *Repertoires* („*recte*“) und der *Gestaltung* („*bene*“) berücksichtigt wird (ebd., 33). Auf diese Weise ergeben sich sieben Lernbereiche:

10. Schuljahr, die Didaktik von Erika Essen (1955) auf den gymnasialen Deutschunterricht.

13 Diese Auffassung steht in einer Tradition des frühen 19. Jahrhunderts und findet sich auch schon bei Heinrich Pestalozzi (Pestalozzi 1811).

	<i>Sprechen</i>	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>	<i>Verstehen</i>
<i>Repertoire</i>	Sprachübung	Leselehre	Rechtschreib- unterricht	Sprachbetrachtung
<i>Gestaltung</i>	Sprecherziehung		Aufsatzunterricht	Literaturunterricht

Abb. 2: Schematische Darstellung der sieben Lernbereiche des Deutschunterrichts (nach Helmers 1970, 35)

Die Übersicht wirkt aufgrund ihrer Einfachheit ebenso schlüssig wie übersichtlich, aber es fragt sich, was mit ihr gewonnen ist und ob hier nicht der eigentliche Begründungszusammenhang umgekehrt wurde. Denn nicht die Zuordnung der beiden Beurteilungsperspektiven zu den vier Oberkategorien bringt die Lernbereiche hervor, sondern diese werden als didaktische Gegebenheiten vorausgesetzt und in eine tabellarische Ordnung gebracht, die relativ unspezifisch bleibt und bei näherer Betrachtung eine Reihe von Inkohärenzen aufweist. So wird „Sprachbetrachtung“ und „Literaturunterricht“ der Überkategorie „Verstehen“ zugeordnet, die ihrerseits keinen Bezug zur „Leselehre“ aufweist. Diese wiederum bleibt vom Literaturunterricht getrennt und wird nicht in „bene“ und „recte“ unterteilt, während dies für die kaum zu trennenden Arbeitsbereiche „Sprachübung“ und „Sprecherziehung“ sehr wohl vorgesehen ist. Ungeklärt bleibt so, inwiefern der Rechtschreibunterricht ohne Sprachbetrachtung auskommen kann oder ob ein Literaturunterricht denkbar ist, der nicht zugleich andere Arbeitsbereiche wie die Leselehre oder den Lernbereich Sprechen miteinbezieht. Helmers ist sich dieser Problematik bewusst und bemerkt, dass die Felder im tatsächlichen Unterricht „oft zu einem verflochtenen Ganzen“ werden, bei dem „der eine oder andere dieser Lernbereiche jeweils streckenweise die Führung übernimmt“ (ebd.). Eben weil es sich so verhält, wäre zu klären gewesen, was mit der Unterteilung eigentlich gewonnen wird und welche Prinzipien das Zusammenspiel der Lernbereiche regeln. Der Hinweis auf die Zielperspektive „muttersprachliche Bildung“ reicht dafür jedenfalls nicht aus.¹⁴ Umso mehr, als Helmers weder erläutert, was er eigentlich unter „muttersprachlicher Bildung“ versteht, noch den Begriff der

14 Ein gewisses theoretisches Unbehagen macht sich bei Helmers jedoch bemerkbar: „Von einem pragmatisch entstandenen System darf nicht logische Vollkommenheit erwartet werden“, und: „Dieses gliedernde Erfassen richtet sich auf ein scheinbar unteilbares Gebilde: die muttersprachliche Bildung“ (ebd., 35).

„Muttersprache“ selbst problematisiert.¹⁵ Sowohl die vage bleibende Konzeption der muttersprachlichen Bildung als auch die unspezifische Anordnung der Lernbereiche in der tabellarischen Übersicht blockieren so die Möglichkeit der anvisierten theoretischen Fundierung, mit der Konsequenz, dass die Aufgaben des sprachlichen Lernens im Deutschunterricht nicht spezifiziert werden können. Helmers' Beispiel verdeutlicht, warum die theoretische Begründung des Deutschunterrichts nicht durch pragmatische Setzungen erfolgen kann, die sich an der normativen Kraft des Faktischen orientieren. Das verlangt die Bereitschaft zur theoretischen Anstrengung, denn es bedarf eines übergeordneten Gesichtspunkts, von dem aus die Gegenständen, Arbeitsbereichen und Lernzielen in systematischer Beziehung zueinander entwickelt werden können. Um zu diesem Punkt zu gelangen, muss man der Frage nachgehen, wie Sprache im schulischen Lernen *vergegenständlicht* wird.

15 Dass in den 1960er und frühen 1970er-Jahren durchaus ein Bewusstsein für die Notwendigkeit solcher Problematisierungen bestand, belegt die beginnende Kritik an dem Weisgerber'schen Muttersprachbegriff, etwa in den Bänden des Funkkolleg Sprache.

7 Vier Perspektiven des sprachlichen Lernens

Jede Theorie des Deutschunterrichts muss sich mit zwei Tatsachen auseinandersetzen, die sich gegenseitig auszuschließen scheinen, denen man aber nur gerecht wird, wenn sie zusammengedacht werden: der Zentralität der Schriftlichkeit für alle Arten des sprachlichen Lernens in der Schule und der Unmöglichkeit, sprachliches Lernen aus nur einer einzigen Perspektive heraus didaktisch zu modellieren. Die Herausforderung besteht darin, die konsequente Schriftorientierung der schulischen Sprachlichkeit ernst zu nehmen und gleichzeitig die Mehrdimensionalität des Sprachlernens im Unterricht nicht aus dem Blick zu verlieren. Darum soll es gehen, wenn im ersten Teil dieses Kapitels von den historischen Entwicklungsprozessen die Rede ist, die mit der Verschriftlichung einer Volkssprache in Gang gesetzt werden und die sich in den Anforderungen des schulischen Sprachlernens wiederfinden. Auf der Grundlage einer Systematisierung dieser Entwicklungsdynamiken wird ein Feld des sprachlichen Lernens postuliert, das durch vier Eckpunkte definiert ist: durch die grammatische Perspektive der Sprachrichtigkeit, die rhetorische Perspektive der Sprachangemessenheit, die poetische Perspektive der Sprachwirksamkeit und die ethische Perspektive der Sprachmündigkeit.

7.1 Sprache in der Schule: Das Erlernen einer sprechbaren Schrift

Wie kommt die Sprache in die Schule? Diese Frage mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, tatsächlich steht sie am Anfang der didaktischen Theoriebildung. Denn sprachliches Lernen bezieht sich im schulischen Kontext aus Gründen, von denen in den vorangegangenen Kapiteln immer wieder die Rede war, auf schriftlich gefasste und durch Schriftlichkeit geformte Sprache – und das auch dort, wo sie in ihrer Mündlichkeit thematisiert wird. Die sich daraus ergebende *Zentralität der Schriftlichkeit* konstituiert die Schule als Bildungsinstitution. Archäologische Funde von Tontafeln mit Wortlisten zeugen davon, dass im 4. Jahrtausend v. Chr., als die Sumerer in Mesopotamien die Keilschrift erfinden, auch die ersten Schulen gegründet werden.¹

1 Es gibt sumerische Tontafeln, die einiges über das schulische Lernen verraten. So findet sich auf einer, die vermutlich als Schreibübung diente, folgender Text: „Schüler, wohin bist du schon so lange gegangen? Ich bin zur Schule gegangen. Was hast du in der Schule gemacht? Ich habe meine Tafel gelesen, mein Frühstück gegessen,

Schrift und Schule sind von Anfang an über alle Jahrhunderte und Kulturen hinweg bis heute untrennbar miteinander verbunden. Überall dort, wo Schrift zum Schreiben von Texten genutzt wird, entstehen Schulen, deren Curricula auf den Erwerb der Schriftlichkeit und das Lernen mit Texten ausgerichtet sind.² Der Schulunterricht beginnt mit dem Schreiben- und Lesenlernen, und der Erwerb der dazu notwendigen Teilfähigkeiten nimmt einen Großteil der gesamten Lernzeit ein.³ Dass hier von einem mehrjährigen und mehrstufigen Erwerbsprozess ausgegangen wird und dass dieser institutionell in den Lebenszeitraum mit der größten Lernfähigkeit und -bereitschaft gelegt wird, deutet darauf hin, dass es dabei um weit mehr geht als um die Beherrschung einer medialen Kulturtechnik.

Die Schriftlichkeit begründet das Schulwesen und prägt seine Lernformen und -inhalte. Auch nach dem Schreib- und Leselehrgang wird in der Schriftlichkeit gelernt, mit Texten, die als fachliches Lernmedium, als kultureller Wissensspeicher oder als Modell für die eigene Schreib- und Leseentwicklung dienen. Schrift und Bildung sind in der Schule deshalb ebenso untrennbar verbunden wie Schriftlichkeit und Sprachlichkeit. Zu den Konsequenzen dieser symbiotischen Konstellation gehört auch die Tatsache, dass alles Sprachliche, das den Lernenden begegnet, von der Schrift aus gedacht, vorgestellt und begriffen wird. Der modellbildende Charakter der Schrift für die Entwicklung

habe meine Tafel geformt, geschrieben, beendet, und dann hat man mir meine »stehenden Zeilen« [die vom Meister vorgeschriebenen und vom Schüler abzuschreibenden Zeilen, Anm. Edzard] aufgegeben.“ (Edzard 2004, 532).

- 2 Dies spiegelt sich auch in der über ein Jahrtausend gültigen Gliederung des universitären Lernens in den *septem artes liberales* wider, die als Propädeutikum auf den Elementarunterricht im Lesen und Schreiben folgten und das eigentliche Hauptstudium an der theologischen und später auch juristischen oder medizinischen Fakultät vorbereiteten. Der erste Teil, das sogenannte *Trivium*, widmet sich ausschließlich dem sprachlichen Lernen, wobei die Grammatik, also die lateinische Sprachlehre und Beschäftigung mit den klassischen Autoren, am Anfang steht und von der Rhetorik und der Dialektik ergänzt wird (Lindgren 1992).
- 3 Wort- und Silbenschriften erfordern ebenfalls die Aneignung durch Unterweisung. Bei den Wortschriften (so auch bei der Zahlenschrift) geht es darum, Form und Bedeutung der Schriftzeichen zu erlernen. Das gilt auch für Silbenschriften, da zahlreiche Wörter aus nur einer Silbe bestehen. Das Besondere an Alphabetschriften: Sie sind insofern demotisch, als nur ein paar Dutzend bedeutungsunterscheidender Grapheme erlernt werden müssen, um (annäherungsweise) die Klanggestalt beliebig vieler gesprochener Wörter nachzubilden. Sie beruhen also – wie unser Modell des genetischen Codes – auf dem Prinzip der doppelten Artikulation.

einer bestimmten Sprachauffassung ist durchaus funktional und erwünscht, da Sprache in der Schule so gut wie ausschließlich in Bezug auf Phänomene der Schriftlichkeit thematisiert wird. Das gilt zunächst für den Schriftspracherwerb selbst. Die Aneignung der dazu notwendigen analytischen, motorischen, artikulatorischen und metasprachlichen Kompetenzen ist nur möglich, weil sich im Bewusstsein der Lernenden so etwas wie eine *prozedurale Sprachtheorie* ausbildet. Die Vergegenständlichung der Sprache in der Schrift macht dies notwendig, aber erleichtert diese Aufgabe eben auch durch die strukturierte Visualität, mit der sie Sprachliches der Flüchtigkeit des lautlichen Ereignisses entzieht. So bildet und verfestigt sich unweigerlich die Überzeugung, dass man Sprache eigentlich nur als Schrift verstehen und denken kann. Nicht nur Laien sind der Meinung, dass man Phoneme und Wörter hören kann, da sie ja auch auf dem Papier als diskrete Einheiten erscheinen. Im Schriftspracherwerb wird also nicht nur Schreiben und Lesen gelernt, sondern auch ein Denken begründet, das *Sprache als sprechbare Schrift* begreift. Daran ändert auch der ständige methodische Wechsel zwischen Schreiben, Lesen und Sprechen nichts – Geschriebenes wird gelesen, Gelesenes gesprochen, Gesprochenes geschrieben –, da die Aufmerksamkeit jeweils sprachlichen Gestaltungsweisen gilt, die in der Schriftlichkeit entdeckt und bearbeitet werden können. Die im Laufe der schulischen Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift entstandene Sprachvorstellung bestimmt nicht nur den Zugang der Lernenden zur Sprachlichkeit, sie hat auch tiefgreifende Auswirkungen auf die didaktischen Modellierungen selbst.

Jedes Schriftsystem erfindet eine Sicht auf Sprache. Im Falle der Alphabet-Schriften ist das die phonologische Analyse, die Abstraktion vom Sinn der Sprechgestalt der Äußerung zugunsten eines bedeutungsunterscheidenden Phonem-Inventars für das Sprachsystem. Der Eintritt in die Schriftlichkeit erfordert daher die Fähigkeit, durch eine mehrfache Abstraktion hindurchzugehen: Nur so kann aus einer graphischen Sequenz eine gesprochene Äußerung gewonnen werden, die sich wiederum in eine Folge von Buchstaben zurückverwandeln lässt. Gleichzeitig mit der Erfahrung der medialen Transformativität der Sprache bildet sich so eine semiotische Betrachtungsweise heraus, die nach und nach die gesamte Sprachwahrnehmung durchdringt und dazu führt, dass Sprache in all ihren Erscheinungsformen als Angelegenheit von Zeichen und Zeichenkombinationen begriffen wird. Diese Sichtweise wirkt so suggestiv, dass selbst in der Linguistik die Auffassung dominiert, dass Sprache ein ausschließlich semiotischer Gegenstand sei. Wer einmal die Schriftbrille aufgesetzt hat, kann sie kaum noch

absetzen – mit Konsequenzen, vor denen schon Ferdinand de Saussure gewarnt hat. Bei der *Geburt der Semiotik aus dem Geist der Schrift* kommt dem Schriftspracherwerb offensichtlich die Rolle der Hebamme zu. Das mag auf den ersten Blick unproblematisch erscheinen, da der Erfahrung des Lesen- und Schreibenlernens geschuldete Semiotisierung der Sprachwahrnehmung eine hohe Funktionalität für den Schriftspracherwerb besitzt und auch bei der Didaktisierung der Lerngegenstände gute Dienste leistet. Das gilt insbesondere für die grammatische Modellierung der Sprache als Lerngegenstand, aus der die schulische Perspektive der *Sprachrichtigkeit* gewonnen wird.⁴ So können die Maßstäbe für das *richtige* Lesen und Schreiben grammatisch definiert werden: Richtig schreibt, wer die orthographischen Normen beherrscht, und richtig liest, wer dies fehlerlos und flüssig tut.⁵ Es ist dann nur konsequent, auch den mündlichen Sprachgebrauch vom Gesichtspunkt der grammatischen Richtigkeit aus zu betrachten.⁶

So unausweichlich die Semiotisierung der Sprache in der schulischen Schriftlichkeit auch sein mag, sie bringt Probleme mit sich, die den Kern der didaktischen Modellbildung betreffen. Dazu gehört die Verengung der Sprachlernprozesse auf eine normierende Sichtweise, die sich aus semiotischer Perspektive zwar rechtfertigen lassen, die aber zur Ausblendung der schöpferischen und subjektiven Seite der Sprachlichkeit beiträgt, die gerade

-
- 4 Diese Perspektive erhält nur in den Alphabetschriften ihre spezifisch grammatische Ausprägung, da man beim Erlernen einer Wortschrift nur die Richtigkeit des Schriftzeichens verfehlen kann.
 - 5 Christian Stetter geht in seiner Untersuchung der Entstehung des grammatischen Denkens aus der Praxis des alphabetischen Schreibens nach. Die Grammatik „verdankt sich der formalen Natur des Alphabets, ja sie ist nichts anderes als die Systematisierung einer Sprachauffassung, die mit der allmählichen Ausbildung der orthographischen Register ausgeprägt wurde“ (Stetter 1999, 10).
 - 6 Wie problematisch eine durchgehende Grammatikalisierung der schulischen Sprachlichkeit ist, zeigt die Karriere des Begriffs der „Bildungssprache“, von der in den vorangegangenen Kapiteln bereits die Rede war. Sie wird üblicherweise an der Aufzählung lexikalischer und syntaktischer Eigenschaften festgemacht: Funktionsverbgefüge, Fachvokabular, Fremdwörter, Nominalisierungen, Passivkonstruktionen etc. (vgl. Stahns 2016). Verwechselt werden dabei sowohl Register und Sprache (ein Register setzt eine Sprache voraus) als auch Bildung und Register. Bildung ist keine Struktur, sondern ein Prozess, der nur als Tätigkeit vollzogen und erlebt werden kann, durch gesprochene Rede und geschriebene Texte. Auch deshalb lässt sich Humboldts Bildungsbegriff als Kritik an dem Code-Modell einer „Bildungssprache“ verstehen.

für die Erkundung und Aneignung der Schriftlichkeit von fundamentaler Bedeutung ist. Denn diese manifestiert sich in einem stetig wachsenden Archiv von Texten, in dem sich die innere Mehrsprachigkeit entfaltet und ausdifferenziert. Die Wechselwirkungen zwischen Sprache und Schrift lassen sich deshalb nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Normierung fassen. Tatsächlich werden sie von zwei gegenläufigen und zugleich sich ergänzenden Dynamiken geprägt: auf der einen Seite die der Stabilisierung der Schriftlichkeit dienende *Dynamik der Normierung* und auf der anderen Seite eine ebenso starke *Dynamik der Pluralisierung*, die in der Ausdifferenzierung der Schreibstile, Textmuster und der Vielfalt der entstehenden Texte ihren Niederschlag findet. Das sprachliche Lernen in der Schule hat immer mit beiden Seiten der Schriftlichkeit zu tun: den Herausforderungen der Normierung der Sprache in der Schriftlichkeit und ihrer Pluralisierung in der Textualität. Anders gesagt: Gegenstand des schulischen Lernens ist sowohl die Normativität der sprechbaren Schrift als auch die produktive Vielfalt des Sprechens in der Schrift. Durch den Buchdruck setzt eine zuvor nie gekannte Beschleunigung der beiden Dynamiken ein, die im europäischen Kulturraum seit nunmehr einem halben Jahrtausend andauert und zu einer kaum mehr zu überschauenden Vielfalt an sprachlich-kulturellen Ausdifferenzierungen geführt hat. Gleichzeitig verlängert die Schriftlichkeit das Feld des sprachlich Gegenwärtigen weit in vergangene Zeiten hinein, denn Texte können je nach kultureller Bedeutung über große Zeiträume gelesen, diskutiert, kommentiert und weiterverbreitet werden. Die Schriftlichkeit ist die maximale Realisierung der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Sprache, was einer der Gründe dafür ist, weshalb es eines soziogenetischen Verständnisses der Lerngegenstände im Deutschunterricht bedarf. Im ersten Teil des Buches war von den Anforderungen die Rede, die sich daraus für die didaktische Modellierung ergeben, und von den Lösungen, die sich immer wieder aus der Kenntnis soziogenetischer Zusammenhänge für grundlegende Probleme des Unterrichts ableiten lassen.

Aufgrund des komplexen Zusammenspiels von Schriftlichkeit und Sprachlichkeit kann das schulische Sprachlernen nicht aus einem einzigen Blickwinkel abgeleitet werden. Auch der soziogenetische Zugang zu den Lerngegenständen muss daher weiter ausdifferenziert werden. Ausgehend von der Berücksichtigung der geschichtlichen Doppeldynamik der Schriftlichkeit (grammatische Normierung und textuelle Pluralisierung) gelangt man so zu einer mehrperspektivischen Modellierung, in der das Feld des sprachlichen Lernens durch vier Eckpunkte definiert wird:

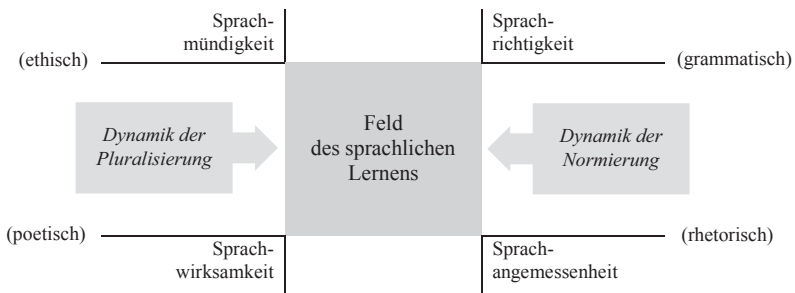


Abb. 3: Das Vier-Eckpunkte-Modell des sprachlichen Lernens.

Zwei Bemerkungen seien den folgenden Ausführungen vorausgeschickt: Zunächst ist festzuhalten, dass die vier Eckpunkte des Modells durch genuine Perspektiven definiert werden, die nicht auseinander ableitbar sind. Ungeachtet dieser Tatsache interagieren sie in der geschriebenen wie in der gesprochenen Sprache auf vielfältige Weise miteinander. So berühren Fragen der Sprachrichtigkeit immer auch Aspekte der Sprachangemessenheit, die ihrerseits vom Gesichtspunkt der Sprachwirksamkeit her betrachtet werden können. Und ausnahmslos jeder Lernprozess im Deutschunterricht ist daraufhin zu befragen, inwiefern er zur Förderung oder zur Verminderung der Sprachmündigkeit beiträgt, jedenfalls dann, wenn man Wert darauf legt, dass sich Lernprozesse von Dressurakten unterscheiden. Zum anderen ist zu beachten, dass sich jede der vier Perspektiven auch im privaten, informellen Sprechen wiederfindet, denn sie resultieren aus der Funktionsweise der Sprache als Rede und als Einzelsprache. Sie bedürfen daher nicht der Schriftlichkeit, um wirksam zu werden: Auch ohne Schrift gibt es eine *Sprechrichtigkeit* und eine *Angemessenheit* der Rede je nach Situation, kulturellem Kontext, poetischer Tradition oder sozialem Gefüge. Und *Sprachwirksamkeit* ist ohne Bezug zur Mündlichkeit, zum Handlungscharakter des Sprechens, überhaupt nicht denkbar oder beschreibbar. Was die *Sprachmündigkeit* anbelangt, so spielt sie schon im frühen Spracherwerb eine konstitutive Rolle: Sprechen lernt nur, wer als sprachmündiges Subjekt angesprochen wird. Die Schriftlichkeit begründet diese Perspektiven also nicht, aber prägt die Bedingungen, unter denen sie im schulischen Lernen zum Tragen kommen.

7.2 Die erste Dynamik: Normierung durch Schriftlichkeit

7.2.1 Sprachrichtigkeit – die grammatische Perspektive

Man könnte meinen, Sprachrichtigkeit ergebe sich gleichsam von selbst, wenn man Sprache so wahrnimmt, wie sie die Alphabetschrift darstellt. Sprachlich richtig ist dann das, was man so und nicht anders schreibt. Dass die Dinge komplizierter sind, wird in den Ausbauprozessen deutlich, die mit der Verschriftlichung einer Vernakulärsprache einhergehen und sich oft über viele Jahrhunderte erstrecken (vgl. Maas 2008, Haueis 2016). Mit der Einführung der Schrift in einer bis dahin mündlich organisierten Kultur wird eine umfassende *Dynamik der Normierung* in Gang gesetzt, bei der eine gesprochene Varietät die Rolle einer überregionalen *Koinē* übernimmt. Der Schriftgebrauch stabilisiert sie über größere zeitliche und räumliche Distanzen hinweg und trägt zugleich zu ihrer grammatischen und lexikalischen Ausdifferenzierung bei. Für Utz Maas ist Schriftkultur deshalb eine „Frage des Sprachausbaus mit literaten Strukturen“ (Maas 2014, 9). Dazu gehören Prozesse der phonographischen Anpassung des übernommenen Schriftsystems ebenso wie der Ausbau der Morphosyntax innerhalb der komplexer werdenden Textualität, aber auch die Ausbildung spezieller schriftsprachlicher Register und Textformen für verschiedene kulturelle Domänen (vgl. Haueis 2016, 41–90). Bei diesem langfristigen Entwicklungsprojekt sind Aufgaben in drei Bereichen zu lösen: *sprachbezogene* (beim Ausbau der lexikalischen und syntaktischen Möglichkeiten der neuen Schriftvarietät im Zuge des Übersetzens und Verfassens von Texten), *schriftbezogene* (im Hinblick auf die Normen der Verschriftlichung, die sich im Gebrauch herausbilden und immer wieder an die Schreib- und Lesebedürfnisse anzupassen sind), und *textbezogene* (insofern sich neue Formen der Textualität herausbilden und zu Gattungsmustern verfestigen). Alle drei Ebenen der Normierung spielen auch im schulischen Sprachlernen eine Rolle und lassen sich bereits für die mittelalterlichen Klosterschulen belegen. Dort ging die Alphabetisierung in der lateinischen Sprache mit dem Erwerb von sprachlichen Formen und Ausdrucksweisen einher, die in den Volkssprachen unbekannt waren. Schulunterricht war deshalb in allen Fächern Sprachunterricht. Noch in den städtischen Lateinschulen des Spätmittelalters wurden die Schüler angehalten, dass sie in „der schul“ und „zu Chor, kirchen vnd procession nichts dann latein reden“, wie es in der Nürnberger Schulordnung von 1485 heißt (vgl. Frank 1976, 18). Als das Hochdeutsche dann im Zeitalter der Aufklärung Schulsprache wird, ändert sich diese Situation insofern, als im schulischen Raum eine Sprache gesprochen wird, die von den Schülern verstanden wird, die sie aber

nicht unbedingt sprechen und noch weniger schreiben können. Diese Situation bleibt auch dann noch bestehen, als das Deutsche Unterrichtssprache wird. Auch im späten 18. und vor allem im 19. Jahrhundert lag der Schwerpunkt beim Schreiben- und Lesenlernen auf dem Erlernen einer Sprachlichkeit, zu der erst die Schriftlichkeit den Zugang eröffnete. In August Hermann Niemeyers *Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner von 1827* (die erste Auflage erschien 1796) gibt der Autor den Rat, „in allen Volksschulen [...] ehe zum Lesenlehren übergegangen wird, das Sprachvermögen der Kinder mehr zu bearbeiten“, damit diese „sich nicht *ihres* gemeinen, platten Haustons“ bedienen, sondern „*richtiges Hochdeutsch*“ sprechen (Niemeyer 1827, 32).⁷ Gleichzeitig wird in der Tradition der Aufklärung der Unterricht in der Muttersprache mit dem Ideal eines vernunftgeleiteten Denkens und Sprechens verknüpft. Die sich daraus entwickelnde Bildungsidee setzt sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts allgemein durch und prägt den Deutschunterricht nachhaltig. Für Johann Heinrich Pestalozzi etwa geht der „Elementar-Sprachunterricht“ mit der „Entwicklung des menschlichen Geistes Hand in Hand“ (Pestalozzi 1811, 32) und Ernst Ludwig Schweitzer (1833) führt für den Unterricht in der Muttersprache den Begriff „Denksprachunterricht“ ein (Schweitzer 1833, 73). Dabei spielt Sprachrichtigkeit im Sinne einer normierenden Orientierung an einer schriftbasierten Sprachlichkeit eine Schlüsselrolle, allerdings noch ohne die sich später herausbildende Verengung auf eine rein grammatische Perspektive und mit Bezug auf eine emanzipatorische Bildungsidee. Der entscheidende Punkt bei dieser Ausprägung des „republikanischen Sprachprojekts“ (Maas 2005, 97): Die Standardsprache ist niemals identisch mit den verschiedenen gesprochenen Varietäten, aber sie ist von ihnen aus erreichbar und kann daher in öffentlichen Schulen gelehrt und gelernt werden – und bleibt nicht nur einer Elite von Gelehrten oder einer Oberschicht vorbehalten, wie dies in diglossischen Schriftkulturen häufig der Fall ist.⁸

7 Zu berücksichtigen ist hier die Doppeldeutigkeit des Wortes „Hochdeutsch“: Für Laien ist Hochdeutsch das „Sprechen nach der Schrift“, was in sprachgeschichtlicher Hinsicht bedeutet: so zu sprechen, wie Niederdeutsche etwa die Texte der Luther-Bibel ausgesprochen haben. Für Sprachwissenschaftler* sind alle deutschen Mundarten außer den niederdeutschen hochdeutsch (mit einer Differenzierung in mittel- und oberdeutsch). Es ist anzunehmen, dass Niedermeyer mit dem „platten Hauston“ das Niederdeutsche im Sinn hatte.

8 Maas betont die Bedeutung des „republikanischen Projekts“ gerade für eine mehrsprachige Gesellschaft: „Die schulische Förderung des Deutschen ist nicht im Feld einer alltagssprachlichen (mündlichen) Konkurrenz zu anderen Sprachen/

Auf die Thematisierung standardsprachlicher Richtigkeit kann deshalb jedoch nicht verzichtet werden. Für einen Literaturunterricht, der sich als Sprachunterricht versteht, bedeutet das, dass bei der Beschäftigung mit literarischen Texten immer auch Fragen der Sprachrichtigkeit aufzugreifen sind: „Was bedeutet dieses Wort, dieser Ausdruck, diese Wendung, dieser Satz?“, „Wie wird diese Konstruktion verwendet?“, „Wie kann man das anders sagen?“ „Wie würden wir das heute ausdrücken?“ etc. Sprachliche Muster aufgreifen, variieren, wiederholen, erweitern – das sind die grundlegenden Arbeitsformen des schulischen Sprachunterrichts in allen seinen Ausprägungen. Sie beruhen auf der impliziten und expliziten Orientierung an Kriterien der Sprachrichtigkeit.

Das republikanische Sprachprojekt kann sich über lange Zeiträume erstrecken und in unterschiedlichen Staatsformen realisiert werden, aber es ist nicht gefeit gegen politische Instrumentalisierungen. Im 19. Jahrhundert ist es die Idee der Nationalerziehung, die das Schulwesen nach und nach durchdringt und schließlich vollständig beherrscht. An die Stelle der sprachlichen Denkbildung tritt die Ausrichtung auf eine nationale Identitätsnorm.⁹ Wie die Sprache dabei zur Projektionsfläche eines nationalen Phantasmas wird, lässt sich bereits bei Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg beobachten, wenn er schreibt, dass „jedes Volk seine Vorstellungen und Gedanken, seine Anschauungs- und Denkweise, und den ganzen Gehalt seines geistigen Lebens in seiner Sprache nieder[legt]“, und hinzufügt, dass das Ziel eines „angemessenen Sprachunterrichts“ sei, den Blick des Schülers dafür zu öffnen (Diesterweg 1844, 94). Zweifellos kann man hier von einem deutschunterrichtlichen Gesamtkonzept sprechen, denn auch die „Deutsche Lektüre“ erhält von daher ihre didaktische Legitimation und avanciert für Robert Heinrich Hiecke und die nachfolgenden Generationen von Deutschlehrern zum zentralen Unterrichtsgegenstand

sprachlichen Varietäten definiert, sondern auf der Ebene des Sprachausbaus, der an der sprachlichen Varietät ausgerichtet ist, die für die optimale Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr gesetzt ist: der deutschen Schriftsprache“ (ebd., 101).

- 9 Die identitätspolitische Festlegung des Begriffs der „Nation“ bestimmt die deutsche Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Wilhelm von Humboldt macht auch hier eine Ausnahme, wenn er unter „Nation“ einen „auf bestimmte Weise sprachbildenden Menschenhaufen“ versteht (Humboldt 1830, 561). Die Nation ist bei ihm ein unendlicher geschichtlicher und kultureller Prozess, keine metaphysische Essenz. Dabei lässt sich die „bestimmte Weise“ der Sprachbildung bei Humboldt nicht von der Einführung einer gemeinsamen Schriftsprache trennen, die von den Mundarten aus erreichbar ist. Die Nation erweist sich aus dieser Perspektive als kulturelle Konsequenz der Schriftlichkeit.

der höheren Schulen (Hiecke 1842, 113).¹⁰ Zum Fluchtpunkt aller didaktischen Bemühungen wird die richtige Gesinnung als „ideales Ziel“ des Deutschunterrichts. Wohin diese Konzeption führt, zeigt der Entwicklung des Deutschunterrichts während des Kaiserreichs und in den Jahrzehnten nach dem Ersten Weltkrieg bis hin zu Weisgerbers Hypostasierung der Muttersprache noch in den 1960er-Jahren. Diese Entwicklung gilt es im Blick zu behalten, wenn man verstehen will, warum die Orientierung an Kriterien der Sprachrichtigkeit im gegenwärtigen Deutschunterricht jede kulturelle Wertung nach Möglichkeit zu neutralisieren sucht: sprachrichtig ist, was grammatisch korrekt ist.

Aber so einfach wird man das Problem nicht los. Auch wenn die genannten Vorstellungen der Vergangenheit angehören, hat das Prinzip der Sprachrichtigkeit in allen seinen Ausprägungen eine politische Seite. Jeder Anspruch an Sprachrichtigkeit realisiert auch einen Machtanspruch, der die Frage der sprachlichen Vielfalt aufwirft. Es fragt sich daher, inwiefern das Prinzip der Sprachrichtigkeit durch weitere Prinzipien ergänzt werden kann, um Aspekten der inneren Mehrsprachigkeit und der kulturellen Vielfalt Rechnung zu tragen. Auch wenn sie weder objektiv noch neutral festgelegt werden, stellt Sprachrichtigkeit ein unverzichtbares Prinzip des schriftbasierten Sprachlernens dar. Letztlich ist kein Schriftspracherwerb denkbar, der sich nicht an normativen Vorgaben der Sprachrichtigkeit orientiert, und das heißt zunächst an einer grammatischen Betrachtungsweise.¹¹ Dass die Grammatik in allen Epochen als Richtmaß für sprachliche Richtigkeit diene, erklärt sich aus dem systematischen Zusammenhang zwischen der Entstehung der Grammatik und der Funktionsweise der Alphabetschrift, von dem bereits die Rede war und den Christian Stetter in *Schrift und Sprache* (1999) analysiert hat. Stetter weist auf „drei Entwicklungsstadien“ der Grammatikalisierung hin, die nach der Ausbildung der griechischen Alphabetschrift zu beobachten sind: die Entwicklung der die Buchstaben verbindenden *Kursivschriften* (Kurrentschriften) im Mittelalter, die zur Durchsetzung

10 Allerdings erfährt die Volksschule in Preußen durch die *Stiehlschen Regulative* (1854) starke Einschränkungen. Die Lektüre deutscher Literatur wurde darin aus dem Unterricht ausgeschlossen.

11 Um diese Aussage zu belegen, müsste die Perspektive der „Sprachrichtigkeit“ weiter ausdifferenziert werden. Denn sie lässt sich ebenso gut aus Gebrauchsnormen konstruieren wie aus kodifizierten Satzungen, aus linguistisch beschreibbaren Regularitäten wie aus mehr oder weniger glücklichen Regelformulierungen. Die Geschichte der satzinternen Großschreibung illustriert die historischen Prozesse, die dabei durchlaufen werden können: von Druckern praktiziert, von Grammatikern lange bekämpft und schließlich als Großschreibung von Substantiven kodifiziert – wird sie heute als Kennzeichnung einer syntaktischen Position didaktisiert.

des morphematischen Prinzips und des grammatischen Wortbegriffs beitragen;¹² die Einführung der *Minuskel*, die es „gestattet, nicht nur das Wort selbst nach dem Prinzip der Bedeutungsdifferenzierung zu schreiben und formal zu kennzeichnen, sondern auch bestimmte Wörter entsprechend ihrer syntaktischen Position oder ihrem semantischen Wert auszuzeichnen“ (ebd.); und schließlich die schon in der Antike beginnende Praxis der *Interpunktion* mit Punkt und Kolon, die eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung des syntaktischen Satzbegriffs spielt. Diese Neuerungen sind nach Stetter die „Voraussetzung für eine jede grammatische Behandlung der Sprache qua langue, und die – so zeigt sich – hängt intrinsisch mit der Ausbildung der Alphabetschrift zusammen“ (ebd., 65). Im Bewusstsein der Schriftkundigen wird diese Kausalität in der Regel umgedreht, und es setzt sich die Vorstellung durch, dass die Grammatik selbst der Sprache als solcher, unabhängig von ihrer Verschriftlichung entstammt: „Der Sprache, nicht der Schrift rechnen wir die Grammatik zu“ (ebd., 77). Sobald ihre Abhängigkeit von der Schrift ausblendet wird, erscheint die Grammatik als regulative Systematik, deren Kenntnis zum Beherrschen der Sprache notwendig ist und die daher auch in der Schule gelehrt werden muss. Dass die Dinge nicht ganz so einfach sind, zeigt der Vergleich zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erlernen einer Fremdsprache. Im ersten Fall ist kein grammatischer Lehrgang vonnöten: Der Prozess des Mutterspracherwerbs „geht dem der Schriftbeherrschung voraus“ (ebd., 77), was im Übrigen auch der Grund dafür ist, dass man in der Muttersprache in gewissem Sinne keine „Fehler“ machen kann. Man erlebt seine als Kind erworbene Sprachkompetenz nicht als fehlerhaft, weil man so spricht, wie man es gelernt hat, auch wenn sprachliche Diskriminierungen durchaus Scham und Sprachhemmungen hervorrufen können. Im zweiten Fall verhält es sich anders: „Die Grammatik der Fremdsprache wird als ein System von Regeln gelernt, nach dem man Sätze »baut«“ (ebd., 78), was auch bedeutet, dass man in ihr „Fehler“ machen kann, die als Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit erkannt und deswegen auch korrigiert werden können. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden Situationen liegt im Bezug zur Schriftlichkeit: „Der Erwerb der Fremdsprache wird – unter heute normalen Umständen – stets über Schrift vermittelt“ (ebd.). Wo die Schrift ins Spiel kommt, werden grammatische Modellierungen des sprachlichen Lernens unvermeidlich und unumgänglich.

12 „Hiermit beginnt nun eine grammatische Bearbeitung der Sprache, die in rein oralen Sprachgemeinschaften undenkbar wäre. Mit der Entwicklung des Schreibsystems »... Wortlücke – Buchstabenverbindung – ... – Buchstabenverbindung – Wortlücke ...« wird die Alphabetschrift zum Medium der rekursiven Definition des Wortes als grammatischer Kategorie [...]“ (Stetter 1999, 63).

Die Perspektive der Sprachrichtigkeit erstreckt sich auf die grammatische Seite des Lesens und Schreibens *und* auf die Sprachkompetenz selbst, genauer gesagt auf das „Sprechen nach der Schrift“ (vgl. Hauéis 2016, 85). Aus der systematischen Kopplung des Schrifterwerbs mit dem Schriftspracherwerb entsteht so die für das schulische Sprachlernen charakteristische Ausrichtung auf eine durchgehend grammatische Perspektivierung. Was sprachlich zu lernen ist, muss schriftlich vergegenständlicht werden. Das erklärt, warum die erst in der Schrift identifizierbaren Einheiten (Wortarten, Stammmorpheme und Flexionsendungen, Wortgruppen und Sätze) die vornehmlichen Gegenstände des Sprachunterrichts bilden.¹³ In der grammatischen Perspektivierung liegt sowohl das didaktische Potenzial als auch die Problematik der Sprachrichtigkeit als Lernperspektive. Schließlich ermöglicht sie abgesehen von ihrer Funktionalität für den Schriftspracherwerb auch Systematisierungen, die sich etwa im Fremdsprachenunterricht bewährt haben. Dennoch kommt mit der grammatischen, also schriftgenerierten Perspektive der Sprachrichtigkeit nur ein Teil der Funktionsweisen in den Blick, die für das sprachliche Lernen insgesamt bedeutsam sind. Denn sie repräsentiert – mit Humboldt gesprochen – nur die Seite der Sprache als Werk (*Ergon*), nicht aber die Seite, in der Sprache als Tätigkeit (*Enérgeia*) erfahrbar wird. Das, was er die „sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“ nennt (Humboldt 1830, 418), bleibt so aus den didaktischen Modellierungen zumeist ausgeschlossen. Humboldt, der übrigens selbst über 50 Grammatiken zu bis dahin unerforschten indigenen Sprachen verfasst hat, warnt mit kaum zu überbietender Deutlichkeit vor einer grammatischen Verengung des Sprachdenkens: „Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung“ (ebd., 419). Die grammatische „Zergliederung“ der Sprache kann nicht ihrem Tätigkeitscharakter gerecht werden. Aber der ist auch für die Schriftlichkeit – nämlich *für das Sprechen in der Schrift* – unverzichtbar. Das sprachliche Lernen bedarf daher der Berücksichtigung weiterer Lernperspektiven, die sich nicht aus dem Gesichtspunkt der Sprachrichtigkeit ableiten lassen oder durch eine möglichst breite Entfaltung der Sprachrichtigkeit kompensiert werden können. Im Gegenteil, die ausschließliche Orientierung an der normativen Sprachrichtigkeit führt unausweichlich zu didaktischen Konstellationen, in denen irgendwann nur noch „todes Machwerk“ verhandelt wird.

13 Das belegt auch die Tatsache, dass sich der Lernbereich „Über Sprache reflektieren“ in den meisten Lehr- und Bildungsplänen traditionell auf grammatische Kategorien bezieht.

7.2.2 Sprachangemessenheit – die rhetorische Perspektive

Die rhetorische Unterweisung zielt auf die Wirksamkeit der öffentlichen Rede. Aber diese spielt für den Unterricht selbst keine Rolle; sie bildet lediglich den utopischen Punkt, der anvisiert wird, ohne im Lehrgang je erreicht zu werden. Der Grund liegt in der Schriftgebundenheit des rhetorischen Curriculums von der Antike an. Wer schreiben lernt, bekommt es mit Grammatik und Rhetorik zu tun, und das bedeutet, dass er auf Sprachrichtigkeit (*latinitas*) und Angemessenheit (*aptum*) zu achten hat (Göttert 1994, 65). Während sich die Wirksamkeit einer Rede erst in ihrer Ausübung vor Publikum erweist, kann die auf Texteigenschaften beruhende Angemessenheit auch anhand schriftlicher Übungen gelehrt, gelernt und beurteilt werden. Dazu bedarf es lediglich des Abgleichs mit einem idealen Muster. Angemessen ist, was dem Muster entspricht, das durch die Gattung, die Darstellungsweise oder den Stil vorgegeben wird.

Wenn der Begriff „Rhetorik“ also an kunstvolle Beredsamkeit, an Sprechübungen, Mnemotechniken und eine Zuhörerschaft denken lässt, die gebannt dem Vortrag eines geschulten Redners lauscht, so entspricht diese Vorstellung nur einem kleinen Ausschnitt aus der Geschichte einer Disziplin, die das ganze Mittelalter hindurch und in der gesamten Neuzeit vor allem als schriftliche Praxis gelehrt und ausgeübt wurde. Ihre Wurzeln liegen im antiken Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr., wo sich nach den Perserkriegen ein demokratisches Gemeinwesen entwickelt, das die Redefähigkeit zur Voraussetzung für jede öffentliche Laufbahn macht. Um die rednerische Ausbildung kümmern sich schon bald wandernde Weisheitslehrer („Sophisten“), in deren Zuständigkeit auch die Gerichtsrede fällt. Als 427 der aus Sizilien stammende Gorgias nach Athen kommt, führt er eine folgenreiche Neuerung in die Rednerschulung ein: die „bewusste Ausnutzung sprachlicher Gleichklänge zur Erzielung einer musikalisch-poetischen Wirkung“ (Curtius 1965, 73). So wird die Rhetorik zur Begründerin der literarischen Stillehre. Nach der Eroberung Athens durch Makedonien verliert die öffentliche Beredsamkeit ihre Bedeutung und die griechischen Rhetoren wandern nach Rom aus. Dort verschwindet sie mit dem Untergang der Republik und dem Prinzipat des Augustus (ab 27 v. Chr.) aus der Öffentlichkeit. Die Rhetorik wird zum Schulfach. Jenseits von Agora und Gerichtssaal beginnt ihre Wirkungsgeschichte, von der die im ersten Jahrhundert vor Christus verfassten rhetorischen Lehrbücher in lateinischer Sprache zeugen, insbesondere die anonyme *Rhetorica ad Herennium* und Quintilians *Institutio oratoria*, die beide das gesamte Mittelalter hindurch, also über tausend Jahre lang, im schulischen Gebrauch bleiben. Dabei spielen die *memoria* und die *actio*, also die beiden Teile der Rhetorik, die dem Vortrag im eigentlichen Sinne vorbehalten sind, im Unterricht nur eine untergeordnete

Rolle.¹⁴ Das Augenmerk liegt vor allem auf dem ersten Teil, der *inventio*, die dem Auffinden des Stoffes gilt, und dem zweiten Teil, der *dispositio*, bei der es um den Aufbau der Rede geht. In dieser Schwerpunktsetzung spiegelt sich der Wechsel von einer mündlichen zu einer schriftlichen Rhetorik wider, die Verbindungen bis zum Aufsatzunterricht unserer Tage aufweist. Schon in der Spätantike gilt für das Verfassen einer Lobrede, dass sie einen „Satz oder eine Sache annehmbar zu machen [hat]. Sie muß Argumente dafür anführen, die sich an den Verstand oder das Gemüt des Hörers wenden“ (ebd., 79).¹⁵ Die Rhetorik wird als vornehmlich schriftliche Praxis in die *septem artes liberales* aufgenommen und bildet als zweite Disziplin des Triviums zusammen mit der Grammatik und der Dialektik lange Zeit den Kernbestand des mittelalterlichen Grundstudiums. Seit dem 11. Jahrhundert im Zuge der wachsenden Zahl an kirchlichen und königlichen Kanzleien orientieren sich die rhetorischen Schreibübungen dann mehr und mehr an Textmustern von Briefen und Urkunden. Rhetorik wird zur *ars dictaminis*, zur Brieflehre (ebd., 85). Diese Ausrichtung behält sie in den Lateinschulen bis zum Ende des Mittelalters und sie bleibt auch dann noch bestimmend, als in den Schulen der frühen Neuzeit und der Aufklärung das Einüben und Halten von Reden über fingierte Rechtsfälle oder zum Lob einer hochgestellten Persönlichkeit Einzug hält. Denn auch diese mussten zunächst schriftlich konzipiert und niedergelegt werden, und das nach in der jeweils angemessenen Gattungs- und Stilform.

Gleichzeitig bleibt das antike Erbe lebendig. Noch in den höheren Schulen des 18. Jahrhunderts werden die schriftlichen Übungsformen für das Halten von Reden vor Gericht gepflegt. Sie stammen allesamt aus dem antiken Curriculum und bilden zugleich die Vorläufer von bis heute bekannten Aufsatzformen: die Erzählung des strittigen Vorfalles (*narratio*), die Erörterung der gegnerischen Position sowie deren Widerlegung (*argumentatio*) und die möglichst genaue Beschreibung des Sachverhalts (*descriptio*).¹⁶ Erst mit dem Übergang vom Lateinischen zum Deutschen als Unterrichtssprache erinnert man sich wieder der rhetorischen Funktion dieser Textformen und wendet sich übungshalber auf alltägliche Rede- und Schreibsituationen an. Es ging in der „Deutschen Oratorie“,

14 Das ändert sich zu Beginn der Neuzeit mit dem Aufkommen der Schultheater. In der Zeit der Aufklärung hatte das Schultheater im Rahmen der deutschen Oratorie auch die Funktion, nicht-adelige Jugendliche, deren berufliche Zukunft im Staatsdienst liegen konnte, in die Verhaltensweisen „bei Hofe“ einzuführen.

15 Das erinnert sowohl an den Aufsatzunterricht der wilhelminischen Kaiserzeit (die entsprechende Aufsatzform nannte man „Entwicklung“) als auch an die Erörterungsaufsätze der Gegenwart.

16 Zum Folgenden vgl. Lösener/Ludwig (2007) und Ludwig (1988).

wie man diese schriftsprachliche Unterweisung nicht ohne Stolz nannte, um die Aneignung einer ganzen Reihe von Schreibstilen durch das Verfassen unterschiedlichster Texte: neben kleinen Ansprachen (beliebt waren Schülerreden zu allen möglichen Anlässen) gehörten dazu Privat- und Geschäftsbriefe an Personen beiderlei Geschlechts der höheren und niederen Stände, aber auch Gedichte meist religiöser Natur oder poetische Texte aller Art. Nie wieder gab es eine solche Fülle an Schreib- und Stilformen wie in der Anfangszeit des Deutschunterrichts. Die Frage der Sprachangemessenheit ließ sich dabei ebenso eindeutig wie flexibel durch die pragmatische Orientierung an Vorbildern aus dem täglichen Leben und der literarischen Alltagskultur beantworten. Dass dabei auch Prozesse der Normierung wirksam waren, belegen die in dieser Zeit aufkommenden Briefsteller mit Musterbriefen in allen Tonlagen und für jede denkbare Gelegenheit. Sie entwickeln sich zum erfolgreichsten Genre der Ratgeberliteratur im 19. Jahrhundert. Späte Nachkommen dieser Tradition sind übrigens die „Textbausteine“ in unserer digitalisierten Schreibkultur.

Neben diesem am Alltag und an der gesellschaftlichen Praxis orientierten Weg wurde noch ein anderer beschritten, der – ganz im Sinne der Aufklärung – auf die Ausbildung der Verstandeskkräfte durch die schulische Unterweisung zielte. Bei Johann Gottfried Herder heißt es dazu in seiner Schulschrift „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen“ (1796): „Der Griffel, d. i. bei uns die Schreibfeder, schärft den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen, sie macht die Seele auf eine wundersame Weise thätig“ (Herder 1776; zitiert in Ludwig/Lösener 2007, 29). Die Vorstellung, dass das Schreiben von Schulaufsätzen zur Förderung der Verstandeskkräfte beitrage, wird in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Leitidee der Aufsatzdidaktik, mit der Folge, dass von den Aufsatzformen der deutschen Oratorie nur noch eine einzige übrig bleibt: die in den Gymnasien gepflegte *Abhandlung*. Sie geht auf die mittelalterliche Praxis der universitären Disputation zurück, von der sie die Gliederung in Fragestellung (*quastio*) – These (*thesis*) – Pro- und Contra-Argumente und Schlussfolgerung (*conclusio*) übernimmt (ebd., 40). Insofern bei der Abhandlung wirkliche Denkprozesse und echte Argumentationen gefordert wurden, reichten für die Bewertung Kriterien der Sprachangemessenheit allein nicht mehr aus. Es wäre daher zu erwarten, dass nun auch Aspekte der *Sprachwirksamkeit* eine größere Rolle spielen. Denn um die wirksame Förderung der Denkfähigkeit durch die Schreibfähigkeit ging es ja bei dieser Aufsatzform. Sprachliche Gewandtheit, stilistische Eloquenz allein genügten nicht, erklärtes Ziel der Aufsatzdidaktik war die Fähigkeit zum eigenständigen Denken, zur „Gedankenbildung“, wie es bei Robert Hiecke heißt (1842, 24; zitiert ebd., 47). Wie fragil diese Zielsetzung war und wie

schnell sie in die Gleise einer konventionellen Sprachangemessenheit zurückgelenkt werden konnte, belegen allerdings Hieckes eigene Vorschläge. Denn Hiecke ist der Erfinder des literarischen Aufsatzes im Gymnasium. Literarischer Aufsatz, das meinte das Schreiben über klassische Werke der deutschen Literatur – und zwar auf gehaltvolle und würdige Weise. Da man dies auch von Gymnasiasten nur mit Einschränkungen erwarten konnte, wurden die Schüler⁴ dazu angehalten, sich möglichst eng an die mehr oder weniger eloquenten Lehrervorträge über die deutschen Klassiker und ihre Werke zu halten und diese entsprechend zu variieren und zu reproduzieren. Mit der Einführung der *Entwicklung* als neuem Aufsatztypus, der schon bald zur beliebtesten Aufsatzform des Kaiserreichs avancierte, fand dieser Normierungsprozess dann seinen vorläufigen Abschluss (ebd., 49). Bei der Entwicklung kam es nicht mehr darauf an, eine Fragestellung in Hinblick auf eine selbst aufgestellte These und eine Pro- und Contra-Argumentation zu diskutieren, sondern es musste eine vorgegebene moralische Sentenz oder ein Sprichwort, dessen Wahrheitsgehalt schon im Vorfeld feststand, entfaltet und erläutert werden. Von der ursprünglichen Zielsetzung, das eigenständige Denkvermögen zu fördern, blieb nach wenigen Jahrzehnten nicht viel mehr übrig als die Reproduktion oder Variation von rhetorischen Versatzstücken. Denn die Vorgaben für den Aufsatzunterricht wurden durch das richtungsweisende Vorbild des Lehrervortrags so stark reglementiert, dass sich der Schreibprozess auf eine rein normative Erfüllungsleistung reduzierte. Mit dem *Besinnungsaufsatz*, den die Nationalsozialisten später einführten und dem noch eine lange Karriere in der Nachkriegszeit beschieden sein sollte, wurde der Prozess der totalen Normierung des Schreibens vollendet.

An den aufsatzdidaktischen Gegenbewegungen, die es auch gab, lässt sich die spezifische Problematik der Sprachangemessenheit als eigenständiger, d. h. kriterienbildender Perspektive für das sprachliche Lernen ablesen. Aufschlussreich ist das Beispiel des freien Aufsatzes, der um 1900 aus der Kunsterzieherbewegung heraus entsteht: „Das Kind arbeitet wie der Künstler“ lautete eine Kapitelüberschrift in einem programmatischen Buch von 1910, das von zwei Volksschullehrern, Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus, stammte. Für die Autoren bestand kein wesentlicher Unterschied zwischen Kind und Dichter, denn auch das Kind konnte „produktiv“, also poetisch tätig sein, sofern es sein Thema frei wählen konnte und in seiner eigenen Sprache und nicht in derjenigen der Erwachsenen schreiben durfte (Jensen/Lamszus 1910, 147; zitiert ebd., 67). Das war die Geburtsstunde des Erlebnisaufsatzes, der in modifizierter Form bis heute in der Grundschule praktiziert wird (kritisch dazu schon Geißler 1968, vgl. auch Andresen 2011). Mit dem Postulat der Selbstständigkeit stellte sich unweigerlich auch die Frage nach der Angemessenheit: Wenn dem Kind die

Wahl des Themas und dessen sprachliche Behandlung überlassen bleibt, was ist dann der Maßstab für die Qualität des Schülerprodukts und den möglicherweise daran ablesbaren Lernfortschritten? Historisch gesehen markiert diese Frage den Moment, von dem an das Prinzip der Freiheit in der Aufsatzdidaktik mehr und mehr in den Hintergrund tritt, um erneut einer normierenden Perspektive das Feld zu überlassen. Zunehmend wird sich dabei an *Textmustern* orientiert. Eine entscheidende Etappe der Entwicklung stellen die Bestimmungen zur „Erziehung und Unterricht in den Höheren Schulen“ von 1938 dar, in denen verfügt wurde, dass die Stilübungen aus dem Aufsatzunterricht zu nehmen seien und dieser sich ganz der Einübung vorgegebener, rein schulischer Aufsatzformen zu widmen habe (ebd., 97). Während in der Zeit der Weimarer Republik noch über eine Vielzahl von Aufsatzformen diskutiert wird, reduzieren die Nationalsozialisten diese auf vier Typen: die Erzählung, den Bericht, die Schilderung und den Besinnungsaufsatz, eine Aufteilung, die auch nach dem Krieg mit leichten Veränderungen lange Zeit beibehalten wurde. Von nun an blieben die Aufsätze als ausschließlich schulische Textformen einer durchgehenden Normierung unterworfen. Abweichungen von den vorgegebenen Mustern waren nicht vorgesehen. Die Folgen dieser Übernormierung des schulischen Schreibens sind bis heute zu beobachten.

Dass andere Weichenstellungen möglich gewesen wären, belegen Vorschläge von Vertretern der freien Aufsatzdidaktik und aus dem Umfeld der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung. Noch vor dem Ersten Weltkrieg hatte etwa Fritz Gansberg empfohlen, die Bewertung der freien Aufsätze in der Volksschule an drei allgemeinen Maßstäben auszurichten: Erstens sollten Erlebnisse anschaulich vergegenwärtigt, zweitens ein erkennbares Thema behandelt und drittens die Ausführungen in eine folgerichtige Ordnung gebracht werden (Gansberg 1914, 213; vgl. Ludwig 1988, 326 f.). Bewusst vermeidet Gansberg eine starre Aufsatztypologie und plädiert für eine Erwerbsperspektive, bei der basale Textformen (erfundene Geschichten oder Erlebniserzählungen) den Ausgangspunkt für den Ausbau des im kindlichen Schreiben vorhandenen Potenzials bilden. Die Textqualität muss dann nicht über die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eines vorgegebenen Textmusters ermittelt werden, sondern kann sich an dem jeweiligen Zuwachs neuer Gestaltungsmöglichkeiten bemessen, die sich in den einzelnen Texten der Schüler* zeigen. Hier finden sich Ansatzpunkte für eine prozessorientierte Schreibdidaktik, deren Entwicklung noch längst nicht abgeschlossen ist.

Die Aufsatzdidaktik hat sich nicht für Gansbergs Weg entschieden. So blieb bei der Suche nach engeren Kriterien der Sprachangemessenheit für das schulische Schreiben nur die Orientierung am *Textvorbild* oder am *Textstrukturmuster*.

Die höheren Schulen zogen zunächst ersteres vor, wobei der mündliche Vortrag des Lehrers als Modell für die zu verfassenden Schülertexte diente, ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts setzte sich dann mehr und mehr das Textstrukturmuster als Orientierungsprinzip durch. An den sich daraus ergebenden Problemen hat sich bis heute wenig geändert. Spätestens wenn willkürliche Merkmalskataloge mit fragwürdigem Qualitätsanspruch aufgestellt werden, etwa, wenn für narrative Aufsätze in der Grundschule die „Erzählmaus“ propagiert und der Gebrauch möglichst vieler Adjektive angeraten wird oder wenn die Pro- und Contra-Argumente einer Erörterung nach ihrer „Stärke“ angeordnet werden sollen („Sanduhr-Prinzip“), geraten die Potenziale der sprachlichen Bildung beim Schreiben aus dem Blick. Zweifellos können beide Prinzipien, Textstrukturmuster und Textvorbild, bei der Entwicklung von Schreibkompetenzen unterstützend eingesetzt werden, gleichwohl sollte das Ziel des Schreibprozesses nicht nur in einer Reproduktionsleistung bestehen. Wo das Schreiben ausschließlich zu einer Frage der Angemessenheit wird, wird es zur Formsache. Dieses Dilemma ist durch weitere Normierungskriterien kaum aufzulösen, weshalb es zusätzlicher Perspektiven bedarf, wenn das Schreiben in der Schule sprachliche Bildungserfahrungen ermöglichen soll.¹⁷

Auch in mündlichen Unterrichtssituationen stellt sich die Frage des „angemessenen“ Sprachgebrauchs. Einen historischen Wendepunkt markiert das Aufkommen des sokratischen Lehrgesprächs am Ende des 18. Jahrhunderts, da die Schüler, anders als beim Abfragen auswendig gelernter Lektionen, ihre Antworten selbst formulieren. Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht das Beispiel der von Friedrich Eberhard von Rochow 1773 gegründeten Elementarschule in Reckahn in Brandenburg (zum Folgenden vgl. Kilian 2009). Sie erlangt aufgrund ihrer Fortschrittlichkeit schon bald überregionale Bekanntheit und wird von vielen pädagogisch interessierten Zeitgenossen aufgesucht. Einer von ihnen, der Schriftsteller Heinrich Gottlieb Zerrenner, verfasst 1788 einen Bericht für das *Journal für Prediger*, in dem er neben anderen Unterrichtsgesprächen eines überliefert, das das Thema „Eisen“ behandelt. Im Unterricht meldet sich ein Kind, das auf die Frage, was denn aus Eisen hergestellt wird, antwortet: „eine Krampe“ (also ein als Klammer dienender, an beiden

17 Jürgen Baurmann und Otto Ludwig haben in den frühen 1980er-Jahren für eine solche Erweiterung der didaktischen Perspektive plädiert und das Aufgreifen von Erkenntnissen aus der amerikanischen Schreibforschung gefordert. Dazu hätte auch gehört, dass das „Goalsetting“, also das eigenständige Setzen eines Schreibziels in der Vorphase des Schreibprozesses, didaktisch ernstgenommen worden wäre (vgl. Haueis 1995).

Enden zugespitzter Nagel). Als der Lehrer daraufhin fragt: „Wozu braucht man die?“, antwortet ein Schüler auf Plattdeutsch: „Dat miner Mutter keiner wat rut dregt?“ Der Lehrer hakt sofort nach: „Rut dregt? was ist das? wie muß es heißen?“, und ein anderes Kind verbessert: „herausträgt“, was der Lehrer mit einem „Recht.“ quittiert und der Protokollant mit den Worten kommentiert: „Diese Uebungen sind denn besonders auch dazu gut und eingeführt, um die Kinder hochdeutsch sprechen zu lehren, welches immer viel Mühe kostet.“¹⁸ Das Gespräch dient gleichermaßen der praktischen Denkschulung und der Erweiterung des Alltagswissens. Aber es geht eben auch um sprachliches Lernen, um den richtigen und ausnahmslosen Gebrauch des Hochdeutschen im Gespräch. Der Schüler wird nicht sanktioniert, nur deshalb traut er sich so zu sprechen, wie er es gewohnt ist, aber die dialektale Formulierung wird zum Anlass genommen, die hochdeutsche Ausdrucksweise gemeinsam einzuüben. Von Rochow hatte, wie Kilian anmerkt,

zwar den Gebrauch der Mundart als vorübergehendes Hilfsmittel für die jüngsten Schüler akzeptiert, weil die Kinder sonst an einer – modern gesprochen – Sprachbarriere zu scheitern drohten [...] Gleichwohl war Friedrich Eberhard von Rochow entschieden dagegen, dass in den Schulen grundsätzlich Mundart gesprochen werde, »da nur Bekanntschaft mit hoch= und plattdeutsch, es möglich mache, letzteres durch ersteres, welches doch einmal Lehr= und Befehlssprache ist, zu verdrängen« (Ebd., 133).

Diese Praxis hatte, wie Kilian zeigt, spürbare Auswirkungen auf den Sprachwandel und die Durchsetzung des Hochdeutschen in den verschiedenen deutschen Staaten. Dass es dabei um Entwicklungen ging, die lange vorher begonnen hatten, belegt ein „Spezial = Bericht“ aus dem Jahr 1642, den Kilian anführt, und in dem empfohlen wird, dass immer dann, „wenn ein Kind etwas übel außspricht“, der Lehrer dies zunächst genauso wiederholen solle („jedoch daß es ohne spöttliche Verhöhnung geschehe“), um es dann zu berichtigen und anschließend vom Schüler „2. und 4. Mal wiederholen“ [zu] lassen.“ (zitiert bei Kilian 2009, 137; weitere Beispiele in Kilian 2002). Die institutionelle Neuordnung des Schulwesens im 18. Jahrhundert hat diese Dynamik nachhaltig verstärkt, wobei „die Herausbildung und Normierung der hochdeutschen Standardsprache im 17. und 18. Jahrhundert in einem engen Zusammenhang mit der Wiederentdeckung und Einführung des Gesprächs als Lehr-Lern-Verfahren“ steht (ebd., 140).

18 Der gesamte Gesprächsauszug wird bei Kilian (2009, 132) wiedergegeben.

Neben der Denkschulung galt das Hauptaugenmerk in muttersprachlichen Gesprächssituationen der Sprachrichtigkeit, dennoch stellte das Lehrgespräch seit jeher auch bestimmte Ansprüche an die Sprachangemessenheit. So kann man bereits an den spätantiken, in Dialogform verfassten Grammatiken des Donatus ablesen, wie Schülerantworten auszufallen hatten, nämlich sachlich, klar und knapp (Holstein 1976, 27 f.). Dieses Ideal wird sich im Laufe der Jahre nicht grundlegend ändern, auch wenn die Anforderungen an die Schülerantworten je nach Typus des Lehrgesprächs variieren (Kilian 2002, 249 ff.). Entscheidend ist aber der Umstand, dass Verlauf und Form des Gesprächs in allen Phasen vom Lehrer bestimmt wurde und dass daher auch die Gestaltung der Sprachangemessenheit in seiner Verantwortung lag.¹⁹ Die Schüler* mussten sachgerecht und auf Hochdeutsch antworten, darüber hinausgehende Gestaltungsansprüche, wie sie beim Verfassen von Texten auftreten, spielten dagegen kaum eine Rolle.²⁰

Vornehmlich jedoch diente die „Sprecherziehung“ im mündlichen Unterricht der Sprachrichtigkeit. Die didaktische Ausdifferenzierung der Sprachangemessenheit bleibt nach wie vor dem Aufsatzunterricht vorbehalten. Dies hat sich bis heute kaum geändert: Rhetorische Anforderungen werden vor allem in der Schriftlichkeit eingeübt: beim schriftlichen Erzählen, Beschreiben oder Argumentieren.²¹ Sprachangemessenheit stellt somit eine prinzipiell auf Schriftlichkeit und Textualität bezogene Perspektive des sprachlichen Lernens dar, wobei diese, von wenigen historischen Ausnahmen abgesehen, von einer

19 Das gilt für examinierende Gesprächsformen: „Der Lehrer allein besaß das Recht, die illokutionäre Richtung des Gesprächs zu bestimmen und das „Ausfragen“ stärker kognitiv begriffsbildend, sachklärend, gesinnungsbildend oder auch wieder examinierend zu gestalten; er allein verfügte über Art und Weise des Sprecherwechsels, und er allein bestimmte, wann eine thematisch gebundene Gesprächshandlung beendet war.“ (Kilian 2002, 307). Trotz der größeren Freiheiten im sokratischen Gespräch, wo auch die Schüler* Fragen einbringen konnten und so den Gesprächsverlauf in einem gewissen Rahmen mitgestalten konnten, blieb die steuernde und gliedernde Funktion des Lehrers erhalten (ebd., 315).

20 „Die Antwort musste gemäß dem zu etablierenden Hochdeutschen »sprachrichtig« sein, und »sprachrichtig« meinte hier: syntaktisch vollständig“ (Kilian 2002, 445). Diese Forderung galt für alle Formen des Lehrgesprächs. Und sie gilt bis heute, da der Hinweis „Antworte im ganzen Satz!“ nach wie vor zum didaktischen Brauchtum gehört.

21 Das gilt auch für mündliche Prüfungsformate wie das „Präsentieren“, wo die Kriterien der Sprachangemessenheit im Wesentlichen über den Bezug zu Fachtexten gewonnen werden.

engen Normativität geprägt ist. Insofern dominiert die Dynamik der Normierung beide Perspektiven, die der Sprachrichtigkeit wie auch die der Sprachangemessenheit. Man könnte daraus schließen, dass sich das Sprachlernen in der Schule immer und ausnahmslos an der Unterscheidung zwischen „falsch“ und „richtig“ zu orientieren habe. Das ist mitnichten der Fall, obwohl es im Unterricht immer auch um Bewertung und Benotung geht. Normativität ist nicht die einzige und nicht einmal die wichtigste Perspektive für die Modellierung von Sprachlernprozessen. Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht der Vergleich mit dem Erstspracherwerb, bei dem es zwar zu Korrekturen im Sinne der Normativität kommen kann, etwa, wenn die Mutter das Kind bei der falschen Aussprache eines Wortes verbessert, was jedoch eher die Ausnahme bildet. Das Kind lernt richtig zu sprechen, auch und gerade, weil seine Fehler nicht ständig korrigiert werden. Die schulischen Lernbedingungen sind zweifellos andere, aber um sprachliches Lernen geht es eben auch in der Schule. Das stärkste Argument für das Primat der Normativität im schulischen Sprachlernen, die Ausrichtung auf die Schriftsprachlichkeit, liefert zugleich die Begründung für eine mehrperspektivische Konzeption, bei der neben der Sprachrichtigkeit noch andere Maßstäbe ins Spiel kommen. Die Gründe dafür liefert die Schriftlichkeit selbst, genauer gesagt die zweite Dynamik, die im Zuge der historischen Entwicklung der Schriftlichkeit ihre Wirksamkeit entfaltet und die eine gegenläufige Tendenz aufweist.

7.3 Die zweite Dynamik: Pluralisierung in der Schriftlichkeit

Von der doppelten grammatischen Normierung beim Schriftausbau einer Vernakulärsprache war bereits die Rede. Der Prozess der Verschriftlichung bringt eine standardsprachliche Norm hervor, die ihrerseits zum Regulativ der orthographischen Norm wird. Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit sind auf vielfache Weise miteinander verwoben. In dieser buchstäblich „schriftsprachlichen“ Konstellation liegen die Herausforderungen und Chancen für das republikanische Projekt des Unterrichts in der Landessprache (Maas 2008, 139, Haueis 2007, 133 ff.). Der Eintritt in die Schriftlichkeit eröffnet die Möglichkeit des individuellen Sprachausbaus, aber er geht zugleich mit hohen normativen Ansprüchen an das Sprechen, Schreiben und Lesen einher. Schriftlichkeit ruft Sprachrichtigkeit auf den Plan: So unausweichlich diese Kausalität auch sein mag, sie sollte nicht dazu verleiten, Schrifterwerb und Schriftsprachlichkeit nur unter dem Aspekt der Normativität zu didaktisieren. Denn auch in der Schrift geht es um die Sprache als Tätigkeit, um das Sprechen in der Schrift, nämlich um Textualität. Texte aber müssen nicht nur sprachrichtig sein, sie

müssen vor allem Kriterien des *Sinns* erfüllen und die sind nicht aus der Sprachrichtigkeit zu gewinnen. Auch die Maßstäbe der Sprachangemessenheit helfen hier nur bedingt weiter. Die Dimension des Sinns lässt sich aus keiner der beiden Perspektiven gewinnen, sie entzieht sich einem normierenden Zugriff. Um sprachliches Lernen unter den Bedingungen der Textualität zu modellieren, bedarf es daher weiterer Gesichtspunkte, die sich ebenfalls aus den geschichtlichen Ausdifferenzierungsprozessen, die Schriftkulturen durchlaufen, ableiten lassen. Denn diese werden nicht nur von einer alle Bereiche der Sprachlichkeit durchdringenden Dynamik der Normierung bestimmt, sondern ebenso von einer geradezu gegenläufig erscheinenden *Dynamik der Pluralisierung*. Sie schlägt sich nieder in der je nach technologischen Möglichkeiten langsam oder schnell zunehmenden Produktion, Publikation und Archivierung unterschiedlicher Texte, die ihrerseits wieder neue Gattungen, Schreibweisen, Stil- und Texttraditionen hervorbringen. Während die Dynamik der Normativität die überregionale Verbreitung und die diachronische Stabilisierung der Schrift gewährleistet, tritt in der Dynamik der Pluralität ihre kulturelle Produktivität zutage. Beide Dynamiken stehen somit in enger Abhängigkeit zueinander und bedingen sich gegenseitig: keine Texte ohne Schrift, keine Schrift ohne Texte.²²

Das augenscheinlichste Zeugnis dieser Pluralisierungsdynamik bildet das stetig anwachsende Archiv der Texte, das den Zugang zu verschiedenen Wissensgebieten, Epochen und Kulturen ermöglicht. Mit ihrer Archivierung wird zugleich die Herstellung neuer Texte angeregt, die ihrerseits den kulturellen Austausch zwischen Ländern, Sprachen und Literaturen befördert.²³ Das Archiv der Texte wird so zur einflussreichsten Dokumentationsinstanz für die historischen Kontinuitäten und interne Differenzen innerhalb einer Schriftkultur und gibt zugleich Aufschluss darüber, was in ihr sagbar, denkbar, wahrnehmbar und verstehbar gemacht worden ist.²⁴ Dabei entstehen laufend neue

-
- 22 Wobei noch einmal daran zu erinnern ist, dass Regularitäten, wie im Fall des deutschen Schriftsystems, sich jahrhundertlang im Gebrauch entwickeln und normierende Eingriffe erst sehr spät erfolgen können.
- 23 Die sich daraus ergebenden Entwicklungs- und Innovationsschübe führt Claude Lévi-Strauss zu der Unterscheidung zwischen „heißen“ und „kalten“ Gesellschaften (Lévi-Strauss 1962; kritisch dazu Assmann 2005, 68 f.).
- 24 Zweifellos spielen dabei die technologischen Reproduktionsbedingungen eine entscheidende Rolle. Die Erfindung des Papiers, das in China spätestens um 100 n. Chr. nachgewiesen werden kann und in Europa im Mittelalter eingeführt wurde, ermöglicht Formen der Archivierung und der Nutzung der Schrift, die auf anderen Schriftträgern, z. B. Tontafeln, nicht denkbar wären (vgl. Monro 2014).

Formen des *schreibbaren Sprechens*, in der institutionellen Kommunikation und dem fachsprachlichen Wissen, der politischen Rede ebenso wie im alltäglichen, informellen Austausch durch diejenigen, die Zugang zur Schriftlichkeit haben. Die Archivierung der Texte dient deshalb nicht nur der Überlieferung der Schriftstücke selbst, sondern begründet zugleich ihre kulturelle Wirksamkeit.²⁵ Dazu kann auch die Entstehung neuer Formen der Mündigkeit gehören, die zunächst im Rechtswesen ihren Niederschlag finden und dann mit der Aufklärung auch das Menschenbild insgesamt verändern (Dammer/Wortmann 2010).

Sprachtheoretisch lassen sich beide Dynamiken auf die von Ferdinand de Saussure begründete Unterscheidung zwischen der Perspektive der *langue* (Einzelsprache) und der Perspektive der *parole* (Rede) beziehen. Prozesse der Normierung schlagen sich vornehmlich in einzelsprachlichen und strukturellen Musterbildungen nieder, während die Dynamik der Pluralisierung in der Archivierung und Tradierung der Texte selbst zum Tragen kommt. Texte sind ja geschriebene Äußerungsakte, Rede im Medium der Schrift und daher immer auch Zeugnisse personaler Sprachtätigkeit. Wäre das, was dabei geschieht, nichts anderes als die Anwendung der in der Einzelsprache gegebenen Regeln und Strukturen, so würde es genügen, im Deutschunterricht allein auf Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit zu achten. Aber mit der Rede kommen Aspekte ins Spiel, die nicht mehr aus den Kategorien der Einzelsprache abzuleiten sind: das Sprachhandeln eines Subjekts und damit Sprache als Sinntätigkeit. Von dieser performativ-personalen Dimension der Sprache aus erweitert sich das Feld des sprachlichen Lernens um zwei weitere Perspektiven: die Perspektive der *Sprachmündigkeit* und die Perspektive der *Sprachwirksamkeit*.

7.3.1 Sprachmündigkeit – die ethische Perspektive

Mündigkeit ist ein Begriff aus dem Rechtswesen, der mit der Aufklärung zu einer gesellschaftlichen und politischen Forderung wird.²⁶ In Immanuel Kants Schrift *Was ist Aufklärung* von 1784 wird sie an jeden Menschen gestellt und sein Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit damit zur allgemeinen Bildungsaufgabe. Die Probleme, die sich daraus ergeben, reflektiert Kant in seiner Abhandlung *Über die Pädagogik* von 1803 als Widerspruch zwischen der pädagogischen Zielsetzung der Mündigkeit und der Situation des

25 Zur kulturellen Bedeutung der Kanonbildung vgl. Assmann (2005, 119).

26 Diese Perspektive wird im Kapitel *Sprachmündigkeit. Eine Ethik für das sprachliche Lernen* systematisch entwickelt.

erzieherischen Zwangs, der dabei zur Anwendung kommt. Kant fand keine schlüssige Lösung für das Paradox, das in der Frage liegt: „Wie kultiviere ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, 711), aber er formulierte die Idee einer Pädagogik der Mündigkeit, zu der sich auch andere Zeitgenossen, insbesondere die Philanthropen um Basedow, bekannten. Erziehung zur Mündigkeit bedeutet demnach Erziehung zur Vernunft. In dieser Tradition steht das in so gut wie allen Fächern bis heute praktizierte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, bei dem die Lernenden durch die Fragen der Lehrperson zum eigenen Denken angeleitet werden sollen. Kaspar H. Spinner hat darauf hingewiesen, dass es das Paradox von Zwang und Freiheit aufrechterhält, da „die Schüler am Gängelband des Lehrers“ mit „mehr oder weniger subtilen Mitteln [...] auf das erwünschte Ergebnis“ hingelenkt werden (Spinner 1992b, 310). Dagegen setzt Spinner die bereits im sokratischen Dialog vorausgesetzte „Vorstellung einer tendenziellen Gleichheit der Partner“ (ebd.) und erinnert daran, dass ihre Realisierung davon abhängt, dass sie nicht nur als Ziel verstanden wird, „das irgendwann am Ende der Lernprozesse erfüllt sein soll“, sondern bereits „im Unterrichtsgespräch selbst spürbar“ wird (ebd.). Damit gibt er den entscheidenden Hinweis zur Auflösung des Kant'schen Erziehungsparadoxes: Wenn Mündigkeit das Ziel der Erziehung sein soll, muss sie – von Anfang an – zu einem Erziehungsprinzip werden: Erziehung zur Mündigkeit durch die Erfahrung der Mündigkeit. Aber wie kann etwas erfahren werden, das noch nicht erworben wurde? Eine Antwort auf diese Frage findet man im frühen Spracherwerb, dort, wo Unmündigkeit und Mündigkeit nebeneinander bestehen, ohne sich gegenseitig aufzuheben. Die Unmündigkeit des Neugeborenen bei seinen ersten Artikulationsversuchen in der Interaktion mit der Mutter (oder dem Vater) ist offensichtlich. Dennoch macht es von Anfang an die Erfahrung, als mündiges Gegenüber wahrgenommen zu werden. Sprachmündigkeit wird so zur ersten und grundlegendsten Form der Mündigkeit, denn alle anderen Arten des Mündig-Werdens setzen sie voraus und ergeben sich aus ihr. Die Situation, um die es geht, könnte nicht alltäglicher sein: Eine Mutter spricht mit ihrem Säugling und versteht dessen Äußerungen (Lachen, Weinen, Brabbeln, Gestikulieren etc.) als vollwertige Sprechakte, obwohl die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes noch unausgebildet sind. Das Verhalten von Mutter und Kind orientiert sich dabei an dem Prinzip der Sprachmündigkeit. Die Mutter gewährt dem Säugling vom ersten Moment an, was er noch erwerben muss, und ermöglicht ihm so die Entfaltung der eigenen Sprachlichkeit. Sprachmündigkeit ist etwas, das man nur erlangen kann, wenn es einem schon zugestanden wird. Es ist deshalb weniger eine Kompetenz als vielmehr das ethische Prinzip, das den Erwerb sprachlicher Kompetenzen überhaupt erst möglich macht. Wobei

mit ihr auch ein Anspruch an denjenigen einhergeht, dem sie gewährt wird. Sie ist eine Art Vorschuss auf das, was das Subjekt durch sein Sprechen selbst einlösen möchte. Wer spricht, will ja gerade zeigen, dass er sprechen kann und im Vollbesitz der Sprachlichkeit ist. Damit umspannt das Prinzip der Sprachmündigkeit gleichzeitig den Anfangs- und den Zielpunkt jedes Sprachlernprozesses – mit weitreichenden Folgen für die didaktische Modellierung, denn es impliziert die Forderung nach einer Lernkultur, in der die Lernenden angst- und sanktionsfrei sprachliche Möglichkeiten eigenständig erkunden, ausprobieren und entfalten können.

Das Erwerbsprinzip „Sprachmündigkeit“ gehört zu den anthropologischen Universalien und lässt sich überall auf der Welt in allen Kulturen beobachten.²⁷ Es resultiert nicht etwa aus einer emotionalen Disposition oder einem sozialen Code, sondern aus der Funktionsweise der menschlichen Sprache. Denn Mündigkeit entsteht durch Sprache, durch die ihr eigene dialogische Prozessualität im Wechselspiel von Rede und Gegenrede, Wort und Antwort. Schon 1958 hat Émile Benveniste in seiner Untersuchung *De la subjectivité dans le langage* gezeigt, wie der Sprechende in der Rede und durch sie als Subjekt konstituiert wird. Wer „ich“ sagt, kann eine Handlung als *seine* Handlung, eine Empfindung als *seine* Empfindung, einen Gedanken als *seinen* Gedanken begreifen und so eine Vorstellung von sich selbst als Person gewinnen.²⁸ Das unterscheidet das menschliche Denken von dem anderer Lebewesen: Nur der Mensch kann sich das, was er denkt, selbst zuschreiben, also Bewusstsein seiner selbst entwickeln. Die Genese der menschlichen Subjektivität vollzieht sich in der Sprache, im dialogischen Wechselspiel zwischen *Ich* und *Du*. Denn „*ich*“ sagen lernt nur, wer von einem anderen Ich-Sager als *Du* angesprochen wird und sich deshalb als *Ich* erkennt. Es gibt kein *Ich* ohne *Du*. Unsere Vorstellung von uns selbst als *Person* ist das Ergebnis dieser unaufhörlichen Kontrastierung der Pronomen im Dialog; weshalb jede Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ die Warte eines realen oder imaginären Gegenübers voraussetzt. Das meint der Philosoph Volker Gerhardt, wenn er schreibt: „*Das bewusste Selbst hat einen Sinn allein in der Beziehung auf ein anderes Selbst. Der andere ist der alleinige Adressat*

27 Auch wenn Sprachmündigkeit in der Ontogenese durch soziokulturell etablierte Tendenzen zur Regression immer wieder konterkariert wird (Kohlberg 1974).

28 „Vom Selbstbewusstsein zu sprechen, hat also nur im Hinblick auf Wesen Bedeutung, die sich als »Ich«-sagende Individuen von sich aus ausdrücklich auf sich selbst beziehen“ (Benveniste 1958, 218; Übersetzung H. L.).

des Denkens“ (Gerhardt 1999, 230).²⁹ Bewusstsein ist Bewusstseins seiner selbst in Bezug auf den anderen und deshalb auch die Voraussetzung dafür, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können. So bildet sich mit der Sprachlichkeit auch die Möglichkeit ethischen Handelns heraus – einschließlich derjenigen, ihr zuwiderzuhandeln.³⁰ Die in der Funktionsweise der Sprache eröffnete Mündigkeit muss immer wieder neu situativ und kulturell gefunden und erfunden werden. Sie ist nie erworbener Besitz, sondern stets gefährdeter Anspruch oder, um ein Diktum Paul Celans über den Status der Wirklichkeit zu variieren: *Mündigkeit ist nicht, Mündigkeit will gesucht und gewonnen sein*.³¹ Aus dem der Sprachlichkeit inhärenten Anspruch auf Mündigkeit ergibt sich daher eine lebenslange Bildungsaufgabe, die mit den ersten Spracherfahrungen des Säuglings beginnt und in allen Formen des schulischen und außerschulischen, beruflichen und persönlichen Lernens fortbesteht. Keine Theorie der sprachlichen Bildung kann sie ausklammern. Didaktisch gerecht werden wird man ihr nur, wenn Erfahrungen der Mündigkeit, wie die *Partizipation* im dialogischen Handeln, der *Akzeptanz* auch defizitärer Sprachäußerungen, der *Subjektivierung* der Sprachgestaltung und der Erfahrung der *Emanzipation* durch Sprache und in ihr im Lernprozess selbst gemacht werden können.

7.3.2 Sprachwirksamkeit – die poetische Perspektive

Es gibt keine Sprachtätigkeit ohne das Potenzial der Wirksamkeit. Sprechen heißt Handeln und jede Handlung verändert das, worauf sie einwirkt: eine Situation, ein Problem, eine Vorstellung, eine Redeweise, eine Einstellung, eine Beziehung, einen Einzelnen, eine Gruppe, eine Sprache oder eine Kultur. Das

-
- 29 Gerhardt geht es hier um die Funktionsweise des menschlichen Bewusstseins. In kulturanthropologischer Hinsicht gehört zu diesem „anderen Selbst“ auch die kollektiven Instanzen des „Wir“ und „Ihr“, des „Er“ und „Sie“.
- 30 Die Anerkennung des anderen ist ein Akt der Freiheit, weil sie jederzeit auch verweigert werden kann. Mündigkeit ist kein Automatismus der sprachlichen Interaktion. Auch Herr-Knecht-Beziehungen werden sprachlich konstituiert. Man denke etwa an die noch im 19. Jahrhundert übliche Substitution der Anredepronomina *Er* (bzw. *Sie*) für *Du* gegenüber dem Dienstpersonal oder umgekehrt *Ihr* für *Sie* im Verkehr mit höhergestellten Personen. Beim Militär gilt heute noch, dass Untergebene gegenüber Vorgesetzten kein „ich“ gebrauchen, sondern von sich in der Kombination von Dienstgrad und Name zu sprechen.
- 31 Celan hatte 1968 in einer Antwort auf eine Umfrage der Librairie Flinker in Paris geschrieben: „Wirklichkeit ist nicht, Wirklichkeit will gesucht und gewonnen sein“ (Celan 1992, 168).

gilt auch für den unhörbaren Teil des Sprechens, für das Denken. Es gibt daher keinen besseren Ausgangspunkt für eine Theorie der Sprachwirksamkeit als Wilhelm von Humboldts vielzitiertes Satz: „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1830, 426).³² Die Sprache ermöglicht nicht nur das Handeln durch Sprechen, sondern auch das Bewusstsein des Handelns und öffnet so das Tor zur menschlichen Selbstbestimmung. Umso verwunderlicher mutet es an, dass die anthropologische Seite der Sprache im Deutschunterricht kaum eine Rolle spielt. Dabei gäbe es einen für alle Schulstufen naheliegenden Zugang zum Erleben und Untersuchen sprachwirksamer Texte: durch die Erfahrung und den reflektierenden Umgang mit Literatur. Dass diese Möglichkeit nicht ansatzweise ausgeschöpft wird, liegt nur zum Teil an der hermeneutischen Einseitigkeit des Umgangs mit Literatur, es hat auch mit der Modellierung der Schriftlichkeit im Literaturunterricht zu tun.

Dichtung ist nicht an Schriftlichkeit gebunden, aber sie verändert sich durch die schriftliche Überlieferung. Während in oralen Kulturen die Abgrenzung zwischen religiöser Belehrung, öffentlicher Rede, privatem Bericht, märchenhafter Erzählung etc. mit der situativen und ritualisierten Rahmung gegeben ist, bedarf die Unterscheidbarkeit verschiedener Textsorten in der Schriftlichkeit einer eigens zu diesem Zweck eingeführten Gattungslehre. Das ist keine Kleinigkeit und alles andere als eine Formsache. Denn wer welche Texte lesen darf, wie sie archiviert und tradiert werden und welche Autorität ihnen zukommt, entscheidet sich an der Gattung, der ein Text zugeordnet wird.³³ Heinz Schläffer, der diesen Ausdifferenzierungsprozess historisch rekonstruiert hat, bringt den Problemkomplex auf die Formel von „Poesie und Wissen“ (Schläffer 2005, 53). Wenn die Poesie nicht mehr länger der Tradierung des Wissens einer Kultur dient, weil an ihre Stelle die schriftliche Überlieferung getreten ist und mit ihr die Unterscheidung zwischen religiösen, wissenschaftlichen, philosophischen und poetischen Texten, dann bedarf sie einer eigenen kulturellen Legitimation, da zu klären ist, welche Art des Wissens sie darstellt. Als erster greift Aristoteles diese Frage auf, indem er sich in seiner *Poetik* gegen Platons Verurteilung der Dichtung als bloßer *Mimesis*, als reine „Nachahmung“ der Wirklichkeit wendet. Zu diesem Zweck nimmt er eine folgenreiche Umwertung des *Mimesis*-Begriffs vor, den er auf die Darstellung

32 Sprachtheoretisch begründet wird diese Perspektive im Kapitel 9 *Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen*.

33 Vgl. 1.4 *Die Bedeutung von „Literatur“ im DU* und 4 *Die Modellierung von Schriftlichkeit*.

menschlicher Handlungen in der Dichtung bezieht: „Gegenstand literarischer Nachahmung ist für Aristoteles nicht die äußere Wirklichkeit, sondern das vom Charakter einer Person bestimmte Handeln“ (Schmitt 2008, 199). Anders als der Geschichtsschreiber besteht die „Aufgabe des Dichters“ nicht darin, „die geschichtliche Wirklichkeit <einfach> wiederzugeben“, vielmehr hat er „etwas so <darzustellen>, wie es gemäß <innerer> Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit geschehen würde, d.h., was <als eine Handlung eines bestimmten Charakters> möglich ist.“ (Aristoteles *Poetik*, Kap. 9, 1451a35; Schmitt 2008, 13). Damit begründet Aristoteles die Poetik als genuine Erkenntnisform. Dichtung ist Erkenntnis des Menschen in seinen Handlungen und als solche, etwa im Theater, an die kognitive und emotionale Beteiligung der Zuschauer gebunden. Deshalb ruft die „Nachahmung von Handelnden und nicht durch Bericht“ auf der Bühne bei ihnen „Mitleid und Furcht“ hervor und bewirkt „eine Reinigung eben dieser Gefühle“ (ebd., Kap. 6, 1449b25; ebd., 9). Diese Wirkung stellt sich, wie Aristoteles an mehreren Stellen hervorhebt, nicht erst bei der theatralen Aufführung ein, sondern bereits bei der Lektüre: „Denn die Tragödie erzielt ihre Wirkung auch ohne Wettbewerb und Schauspieler“ (Kap. 6, 1450b15; ebd., 11). Mit dieser Feststellung begründet Aristoteles nicht nur die erste Wirkungspoetik der Geschichte, er legt auch den Grundstein für eine allgemeine Theorie der Sprachwirksamkeit. Dass sprachliche Äußerungen ihre eigene Wirkung entfalten, ist ja kein Spezifikum poetischer Texte, lässt sich an ihnen jedoch ohne weiteres verifizieren. Aristoteles weist ausdrücklich darauf hin, dass dieses Wirkungspotenzial auch im Geschriebenen erfahrbar ist. Mehr als zweitausend Jahre vergehen, ehe aus der *ordinary language philosophy* eine als Sprechakttheorie bezeichnete Disziplin hervorgeht, welche die Wirksamkeit sprachlicher Äußerungen systematisch zu beschreiben sucht. Allerdings bleibt diese in zweierlei Hinsicht hinter Aristoteles zurück, zum einen, weil sie die poetische Sprache vernachlässigt und zum anderen, weil sie der Sprachwirksamkeit von Texten so gut wie keine Beachtung schenkt.³⁴ Das dürfte auch erklären, warum sich weder die Sprachdidaktik noch die Literaturdidaktik bis heute für Fragen der Sprachwirksamkeit interessiert haben. Was die Sprachdidaktik anbelangt, so mag dies der Dominanz der grammatischen Perspektive

34 Historisch betrachtet erweitert die Sprechakttheorie lediglich die in der philosophischen Tradition als *Urteil* behandelten satzförmigen Aussagen. Dass die Begrenzung auf Satzformigkeit nicht ausreicht, um eine Theorie des sprachlichen Handelns zu begründen, wurde schon vor gut 50 Jahren bei der Rezeption der Sprechakttheorie von Ehlich, Maas, Redder u. a. erkannt.

und der daraus folgenden Ausklammerung poetischer Gesichtspunkte geschuldet sein.³⁵ Erstaunlicher ist der Umstand, dass auch die Literaturdidaktik keine Konzepte für die Erkundung und Analyse sprachlicher Performativität entwickelt hat. Ein Grund dafür ist sicherlich in der so gut wie ausschließlich hermeneutischen Modellierung ihrer Gegenstände zu suchen (vgl. Stockhammer 1991). Dafür spricht jedenfalls sowohl die konstruktivistische Reduktion des Sinns auf einen Interpretationseffekt (z.B. bei Brüggemann/Frederking 2010) als auch die Vorherrschaft der Form-Inhalt-Interpretation in der Oberstufe (vgl. Lösener 2009) oder das Nischendasein, das poetische Praktiken des Schreibens und Lesens, des Vortragens und Inszenierens im Deutschunterricht fristen. Auch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht hat allen methodischen Innovationen zum Trotz an dieser hermeneutischen Einseitigkeit nichts geändert, was nicht zuletzt an seiner rezeptionsästhetisch motivierten Diffusion des Verstehens liegt (vgl. die Kritik von Lindner 2017). Inwiefern eine poetische Perspektivierung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren dazu beitragen kann, dass Handlungsformen des Literarischen systematisch für das sprachliche Lernen genutzt werden können, bleibt abzuwarten. Das Ziel einer solchen Neukonzeption wäre übrigens nicht die Abschaffung hermeneutischer Praktiken im Literaturunterricht, sondern ihre Transformation in Hinblick auf eine Theorie der poetischen Performativität: Erst wenn der Text selbst als sprachliche Handlung erlebbar wird, kann der handelnde Umgang mit ihm zu einem Verstehensakt werden. Und das ist zugleich die Voraussetzung dafür, dass literarisches Lernen zu sprachlichem Lernen werden kann.

7.4 Gefahren der didaktischen Monoperspektivierung

Jeder Versuch einer didaktischen Systematisierung des sprachlichen Lernens trifft auf das Paradox der schulischen Schriftlichkeit: Sprache wird in der Schule über ihre schriftliche Erfahrung thematisiert und gelernt; sie darf aber nicht mit der Schriftlichkeit gleichgesetzt und auf Schriftliches reduziert werden. Wo dies geschieht, kommt es zu didaktischen Fehlformen, bei denen der Unterricht selbst verhindert, was er ermöglichen möchte. Gemeinsam ist ihnen die perspektivische Verengung auf eine einzige Sichtweise, die die Schriftlichkeit des Gegenstands mit dieser selbst gleichsetzt. Dies trifft etwa auf den Fall der

35 Dass sich diese Situation durch die „kommunikative Wende“ nicht grundsätzlich änderte, liegt auch an der sprachtheoretischen Reduktion des Sinns auf einen Informationsgehalt.

orthographischen Monoperspektivierung zu, bei der die Modellierung der Lernprozesse auf semiotische Aspekte der Schrift verengt wird: das korrekte Schreiben und Lesen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen – wobei die mündliche Beherrschung der Schriftsprachlichkeit immer schon vorausgesetzt wird. Hier bestehen ganz offensichtlich – in den vorangegangenen Kapiteln war davon immer wieder die Rede – grundlegende Missverständnisse in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen und Aufgaben des Deutschunterrichts. Die noch immer gängige Reduzierung des Lesen- und Schreibenlernens auf semiotische Aspekte ist ein wesentlicher Grund dafür, dass ein Teil der Schüler* weder das eine noch das andere wirklich erlernen kann. Verwandt damit ist die nur scheinbar gegenläufige Tendenz der *grammatischen Monoperspektivierung*, bei der das sprachliche Lernen auf Aspekte der einzelsprachlichen Sprachrichtigkeit reduziert wird. Beispiele für diese Art der didaktischen Einseitigkeit finden sich in der Diskussion um die Bedeutung der „Bildungssprache“, bei der regelmäßig übersehen wird, dass sprachliche Bildung kein Code, kein Register und keine Varietät ist, sondern in der Sprechfähigkeit handelnder Subjekte hervorgebracht, erfahren und weitergegeben wird. Bildung ist keine Sprache, sondern findet in ihr statt: in mündlichen und schriftlichen Texten, die unterschiedlich aufgebaut sind, auf verschiedene Register zurückgreifen und vielfältige sprachliche Gestaltungen aufweisen. Wenn der Bildungsgedanke von der Erfahrung textueller Pluralität abgekoppelt wird, bleibt von ihm nur ein Sprachtrainingsprogramm für den nächsten Grammatiktest. Eine weitere Fehlform stellt die *formalistische Monoperspektivierung* dar, bei der Schreibleistungen auf das Abarbeiten von Textmerkmalen und -mustern reduziert und über den Abgleich mit einer Check-Liste überprüft werden. Auch hier werden die Potenziale des sprachlichen Lernens minimiert, zugunsten einer fragwürdigen Scheinobjektivität für die Korrektur und Benotung der Schreibleistungen. Im Literaturunterricht schließlich ist es die historisch noch relativ junge *hermeneutische Monoperspektivierung*, welche wesentlichen Anteil an der Ausblendung der Sprachlernpotenziale beim Umgang mit literarischen Texten hat – und das nicht nur in der Oberstufe des Gymnasiums. Wo Literatur nur als Interpretationsgegenstand in Betracht kommt, können die Lernpotenziale des lesenden, sprechenden, inszenierenden und transformierenden Umgangs mit ihr nicht genutzt werden. Sie kommen über den Status kompensatorischer Spielereien kaum hinaus. Außerhalb des Gymnasiums schrumpft der Literaturunterricht dann über kurz oder lang auf unspezifische Maßnahmen zur Lesemotivation zusammen.

Jede dieser didaktischen Sehfehler bringt eigene Voraussetzungen mit, steht in eigenen Begründungszusammenhängen und hat auf andere Weise

Anteil am didaktischen Brauchtum. Allen gemeinsam ist die Überblendung der Sprachlichkeit durch die Schriftlichkeit. Wer die schulische Sprachlichkeit denken will, muss sie zwar immer auch von der Schrift her denken, wer sie jedoch ausschließlich als schriftliches Phänomen begreift, wird beides verfehlen: die Sprache und ihre Schriftlichkeit. In diesem Widerspruch liegen die Herausforderungen für die theoretische Fundierung des Deutschunterrichts. Sie bedürfen einer mehrperspektivischen Modellierung, die das koordinierte Zusammenspiel unterschiedlicher Gesichtspunkte berücksichtigt. Da in dieser Hinsicht insbesondere in der Literaturdidaktik ein Defizit besteht, wenden sich die folgenden Kapitel den beiden Perspektiven zu, in denen das Lernpotenzial literarischer Erfahrungen unmittelbar zutage tritt: der Sprachmündigkeit und der Sprachwirksamkeit.

8 Sprachmündig sein, um es zu werden. Die ethische Seite des sprachlichen Lernens

Mündigkeit ist ein schulisches Bildungsziel. Dennoch spielt der Begriff selbst in der Deutschdidaktik kaum eine Rolle. Das sollte zu denken geben, denn zwischen Mündigkeit und Sprachlichkeit besteht eine funktionale Interdependenz: Mündigkeit entfalten kann nur, wer seine Sprachlichkeit ausbaut, und Sprache erwerben nur, wem von Anfang an Mündigkeit zugestanden wird. So einfach dieser Zusammenhang auch erscheinen mag, so problematisch erweist sich seine Umsetzung in der pädagogischen und didaktischen Praxis. Um die Gründe dafür geht es im ersten Teil dieses Kapitels, der die historische Genese der Erziehung zur Mündigkeit in den Blick nimmt und mit Aussagen von Studierenden über ihre Erfahrungen im Deutschunterricht abgleicht. Daran schließt sich im zweiten Teil eine sprachtheoretische Begründung der Mündigkeit als ethischem Prinzip aus der dialogischen Funktionsweise der Sprache an. Auf dieser Grundlage werden im letzten Teil des Kapitels Kriterien für die Gestaltung sprachmündiger Lernsituationen im Deutschunterricht entwickelt.

Wie bereits erwähnt wurde Mündigkeit erst mit der Epoche der Aufklärung zu einem ausdrücklichen Erziehungsziel und damit zu einem pädagogischen Problem.¹ Bis dahin bezeichnete das Wort „mündig“ den Rechtsstatus derjenigen Personen, die mit Erreichen der Volljährigkeit nicht mehr der Autorität und des Schutzes eines „Vormunds“ unterlagen. Mündig war, wer die rechtliche und ökonomische Handlungsfähigkeit des erwachsenen Bürgers^{*} besitzt. Dieser Status wurde in vollem Umfang zunächst nur Männern zugebilligt. Noch bis in die 1950er Jahre unterstanden verheiratete Frauen in einzelnen Bereichen der Vormundschaft ihres Ehemannes. Mündigkeit ist daher ein politisches Postulat. Denn es setzt die Befreiung von äußeren und inneren Formen der Unselbstständigkeit voraus und bedeutet somit Selbstbestimmung. Dies erklärt, warum der Begriff in den berühmten Einleitungssätzen von Immanuel Kants programmatischer Schrift von 1784 *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* an prominenter Stelle auftaucht:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die

1 Grundlegend dazu Rieger-Ladich (2002) und Dammer/Wortmann (2014).

Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ist also der Wahlspruch der Aufklärung. (Kant 1784, 481)

Schon der erste Satz bringt den Leitbegriff der Epoche „Aufklärung“ in eine definitonische Abhängigkeit zur „Unmündigkeit“: Aufklärung entsteht durch die Überwindung ihres Gegenteils, der Unmündigkeit, die sich der Mensch selbst zuzuschreiben hat. Aufklärung erscheint so als Postulat, das die Verantwortlichkeit für das eigene Leben mit der Einwilligung in die Freiheit des Denkens verknüpft. Mündigkeit muss dabei gleichermaßen als Weg und Ziel verstanden werden, da sie nun nicht mehr nur einen rechtlichen Status bezeichnet, sondern ein gleichermaßen pädagogisches wie gesellschaftliches Bildungsideal – das mit einer Aufwertung der Volkssprachlichkeit in Europa einhergeht. Insofern kündigt sich ein Epochenwechsel an, als der *Discours de la méthode* von René Descartes 1637 zunächst auf Französisch erscheint.² Kant verbindet seine folgenreiche semantische Umwertung mit einem doppelten Postulat, das im ersten Schritt das selbstständige Denken zum Maßstab der Mündigkeit erklärt, um dann im zweiten das Erreichen derselben der Entschlusskraft des Subjekts anheimzustellen. Er lässt keinen Zweifel daran, dass sich die Mündigkeit des Menschen in seiner Verstandestätigkeit zeigt, genauer gesagt, in der Autonomie des vernünftigen Denkens. Damit stellt er die *Emanzipation des denkenden Subjekts* in den Mittelpunkt der Programmatik der Aufklärung. Der Verstand ist das Mittel zu ihrer Ermöglichung (zweimal taucht in dem Zitat die Wendung „sich seines *Verstandes bedienen*“ auf), und zugleich der Maßstab für ihre Verwirklichung. Auf die Verstandesbildung ihrer Zöglinge werden die Aufklärer denn auch ihr besonderes Augenmerk legen und dabei auf ein Dilemma stoßen, dem Kant in seiner Vorlesung *Über Pädagogik* von 1803 die Form der bereits erwähnten Frage gibt: „Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, 711).

2 Im Übrigen schwingt die Bedeutung „bei Verstande“, „verständlich“ schon im älteren Wortgebrauch mit, etwa bei Luther, wenn er Matthäus 21,16 übersetzt: „Aus dem munde der Unmündigen und Seuglinge hastu Lob zugericht“ (Luther 1974, 2009). Vgl. auch den Eintrag „mündig“ in *Grimms Deutschem Wörterbuch* (Bd. 12, Sp. 2688).

8.1 Die fragend-entwickelnde Entmündigung

Die Frage, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne“, bleibt für Kant eines „der größten Probleme der Erziehung“, weil keine Erziehung ohne Zwang auskommen könne („Denn Zwang ist nöthig!“, ebd.). Kant verlangt vom Erziehenden daher, dass er dem Kind gegenüber den Beweis antreten müsse, dass die auferlegten Zwänge aus ihm einen freien Menschen machen werden.³ So bemerkenswert diese Forderung zu Kants Zeit war, sie löst nicht das Paradox zwischen pädagogischer Bevormundung des Kindes und dem Ziel, auf diese Weise seine Mündigkeit zu befördern. Denn das Kind kann der geforderten Beweisführung des Erwachsenen nicht widersprechen, es sei denn, es wäre bereits mündig. Wie grundlegend diese Problematik die Pädagogik der Aufklärung geprägt hat und wie gegenwärtig sie auch noch zwei Jahrhunderte danach im Literaturunterricht geblieben ist, wird in der 1990 in Augsburg gehaltenen Antrittsvorlesung von Kaspar H. Spinner deutlich, von der andeutungsweise bereits die Rede war (der Text selbst erschien 1992). Das Thema des Vortrags ist die ebenso häufig kritisierte wie weitverbreitete Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, dessen Problematik Spinner bis zu seinen historischen Wurzeln in der Aufklärungspädagogik zurückverfolgt. Am Anfang steht ein kurzes Transkript aus einem Unterrichtsgespräch über ein Gedicht von Hans-Jürgen Heise („Vorboten“) in einer neunten Klasse. Spinner kommentiert die Lenkung der Interpretationsarbeit durch die Fragen der Lehrerin und stößt dabei auf das „Grundproblem des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“:

Es täuscht eine Selbständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das erwünschte Ergebnis hinlenkt. (Spinner 1992b, 310)

Neben der Illusion der Eigenständigkeit fällt Spinner auch das Verhalten der Schüler* auf, die sich „diese Lenkung auch dann ohne Einwand gefallen lassen, wenn der Lehrer ihre Worte uminterpretiert“ (ebd.). Offensichtlich begnügen sie sich damit, etwas zum Unterricht „beigetragen zu haben, was der Lehrer brauchen kann“; den Anspruch, dass „ihre Äußerungen so verstanden werden, wie sie gemeint sind“, scheinen sie gar nicht mehr zu erheben (ebd.). Spinner erkennt in dieser Konstellation, die sich in mehreren Beispielen des von

3 Man muss dem Kind „beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freyheit führt, daß man es kultivire, damit es einst frey seyn könne [...]“ (Kant 1803, 27).

Heiner Willenberg initiierten Ludwigsburger Korpus wiederfinden lässt, den Grund für das „tiefe Unbehagen“, das sich bei denen einstelle, die sich mit dieser Methode beschäftigen (ebd.). Als Beleg dienen verschiedene Zitate aus der didaktischen Diskussion, darunter von Günter Dahms („Die Lehrerfrage [...] verhindert [...] nachhaltiges Beschäftigtsein mit den Sachen.“, ebd., 310, zitiert nach: *Nachdenken im Unterricht*, 1979, 150) und Hilbert Meyer („Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleierns Handlungsmuster.“ Ebd., 311, zitiert nach *Unterrichtsmethoden II*, 1989, 287). An diesem Punkt setzt Spinners historische Analyse ein, die „von der Überzeugung [ausgeht], daß die Erkenntnis der Genese eines Problems uns für die Bewältigung in der Gegenwart hilfreich sein kann“ (ebd.).

Spinner weist etwas pauschalisierend darauf hin, dass die schulische Unterweisung bis zum Beginn der Aufklärung vor allem aus „Vortrag, Diktat und Abfragen von Erlerntem“ (ebd.) bestand, und betont die emanzipatorische Intention, die die pädagogischen Aufklärer bei der Einführung der fragend-entwickelnden Lehrmethode geleitet habe. So werde schon in Johann Georg Sulzers *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* (1748) „die sokratische Lehrart“ dem herkömmlichen Unterrichtsverfahren gegenübergestellt. Deren Spezifik bestehe nach Sulzer darin, dass sie „den Menschen immer durch seine eigenen Empfindungen“ führe und ihn auf diese Weise „immer selber denken und urteilen“ lasse (zitiert ebd., 311). Aus dem Lehrer werde so ein geistiger Geburtshelfer, der nur noch für die richtigen Lernstoffe sorgen und offensichtlichen Fehlurteilen des Kindes vorbeugen müsse (zitiert ebd.). Bei dem, was Sulzer die „Hebammenkunst der Gedanken“ (zitiert ebd.) nennt, geht es nach Spinner nicht nur um die Abkehr von der schulischen Praxis des mechanischen Abfragens, sondern um eine Erziehung zur Mündigkeit im Sinne Kants. Das zeigt sich etwa bei dem Philanthropen Karl Friedrich Bahrdt, aus dessen *Philanthropischem Erziehungsplan* (1776) Spinner eine Passage anführt:

Der Sokratiker rechnet es sich zur Sünde, seinem Lehrlinge seine Urtheile und Überzeugungen aufzudringen: und das geschieht allemal, wann man etwas, das der Lehrling nicht wußte, geradezu sagt. Denn sobald ich ihm sage „das ist; das ist nicht“ so ist er schon gewohnt, ohne weiter nachzudenken, die Behauptung des Lehrers für Wahrheit zu halten. [...] der Sokratiker drängt nichts auf. Jeder Knabe, schon das Kind von fünf Jahren, muß selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden, und selbst auf seine Begriffe und Sätze kommen [...]. (Zitiert ebd., 311 f.)

Man könnte meinen, dass in diesen Sätzen ein pädagogisches Programm für den von Kant einige Jahre später eingeforderten Weg in die Mündigkeit formuliert wird. Schließlich sollen dem Kind keine „Urtheile und Überzeugungen“

mehr aufgedrängt werden, da es nunmehr „selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden und selbst auf seine Begriffe und Sätze kommen“ solle. Tatsächlich führen diese Forderungen in die Paradoxie des fragend-entwickelnden Unterrichts hinein, da das Ziel der Mündigkeit die Führungsrolle des Lehrers nicht aufhebt, sondern nur legitimiert. Den Nachweis führt Spinner anhand eines Auszugs aus Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere* (1779), in dem der Vater sich mit dem Pflegekind Johannes über eine zuvor erzählte Passage aus Robinsons Abenteuer unterhält. Spinner macht darauf aufmerksam, dass die Fragen des Vaters zwar die Denktätigkeit des Kindes anregen, dies aber so, dass „eine subtile, aber umso wirkungsvollere Form der Gängelung“ entsteht, da bei jeder Frage, die der Vater stellt, bereits feststehe, wie die richtige Antwort zu lauten habe (ebd., 314). Vom eigenständigen Denken bleibt nur der Nachvollzug dessen, „was der Erzieher dem Zögling in den Mund legt“ (ebd.). Das ist nach Spinner nicht nur ein Problem der Fragemethode, sondern der Pädagogik der Aufklärung insgesamt, genauer gesagt ihrer Zielsetzung: „Indem die Aufklärung zur Mündigkeit des Menschen erziehen will, muß sie den Menschen, den sie vorfindet, für unmündig erklären“ (ebd.). So kommt Spinner zu dem bereits von Kant formulierten Paradoxon von Freiheit und Zwang, das bei ihm aber noch eine weitere Zuspitzung erfährt, denn er postuliert „einen dialektischen Umschlag“ von pädagogischer Zielsetzung und ihrer Umsetzung: „Weil die aufklärerischen Erzieher die Heranwachsenden mündig machen wollen, behandeln sie sie wie Unmündige“ (ebd.).⁴ Er spricht von einem „doppelgesichtigen Anspruch“ der aufklärerischen Pädagogik, die zu einer ungewollten Unaufrichtigkeit im Umgang mit den Schülern führe:

Dadurch daß der Lehrer zum Fragenden wird, tut er so, als sei er nicht der Besser-Wissende; er nimmt die untergeordnete Position des Auskunft-Heischenden ein, aber das ist nur Schein. Gerade mit der Frage übt er – oft ohne daß er es selbst will – seine subtile Herrschaft über den Geist des ihm Anvertrauten aus. (Ebd.)

4 Spinners Kritik stößt allerdings dort an eine Grenze, wo das fragend-entwickelnde Gespräch als Modell für Denk- und Verstehensprozesse dient: Die Lehrperson demonstriert den Gang einer Untersuchung anhand systematischer Frage-Antwort-Sequenzen. Genau das würde die von Wagenschein entwickelten genetischen Metamorphosen erfordern (Wagenschein 1973). Wer möchte, dass Schüler fragen lernen, muss bereit sein, sie zu zielführenden Frage-Denkprozessen anzuleiten. Von da ist es dann nur noch ein kleiner Schritt, die Rolle des Fragenden an die Lernenden weiterzureichen. (vgl. auch Postman/Weingarten 1972).

Ausgehend von diesem Befund stellt sich für Spinner die Frage, wie der emanzipatorische Anspruch des Unterrichtsgesprächs in der Gegenwart überhaupt einzulösen ist. Dabei verhehlt er nicht, dass er die aufgezeigten Ambivalenzen für so grundlegend hält, dass „ein Entrinnen aus den Widersprüchen nicht einfach möglich ist“ (ebd., 318). Er schlägt zu ihrer Bearbeitung vier didaktische Konsequenzen vor, die alle – auch wenn er dies nicht explizit hervorhebt – auf die Mündigkeit der Schüler* im Unterricht abzielen. So fordert er die Entwicklung einer anderen Fragekultur, die sich von engmaschigen Frage-Antwort-Sequenzen löst und den Lernenden „die Arbeit mit komplexeren und offeneren Fragen“ in schülerzentrierten Gesprächsphasen zutraut (ebd., 319). Er verweist darauf, dass die im sokratischen Dialog enthaltene „Vorstellung einer tendenziellen Gleichheit der Partner“ (ebd.) nur einzulösen ist, wenn sie nicht nur als Ziel verstanden wird, „das irgendwann am Ende der Lernprozesse erfüllt sein soll“, sondern bereits „im Unterrichtsgespräch selbst spürbar“ wird (ebd.). Das aber ist nur möglich, wenn auch den „Verarbeitungsweisen der Heranwachsenden“ Raum gegeben wird und Denkwege möglich sind, die von den Erkenntniszielen des Lehrers* abweichen (ebd.). Weiter plädiert er für eine grundsätzliche Skepsis gegenüber jeder Unterrichtsmethode und für deren kritische Thematisierung auch zusammen mit den Lernenden und schließlich für eine Stärkung handlungs- und produktionsorientierter Arbeitsformen im Literaturunterricht (ebd., 320). Man kann Spinners Vorschläge als Programm zur Förderung der Mündigkeit im Literaturunterricht auffassen. Wie sehr der Literaturunterricht einer solchen Programmatik bedarf, belegen Erinnerungen von Studierenden an ihre eigene Schulzeit.

8.2 Unmündigkeit in Unterrichtssituationen

In welchen Situationen erleben sich Schülerinnen und Schüler als unmündig? Eine Vorstellung von möglichen Antworten auf diese Frage lässt sich aus einer nicht repräsentativen Umfrage in einer Vorlesung aus dem Sommer 2018 mit 50 Teilnehmern* gewinnen. Die Fragestellung sah vor, dass die Studierenden auf freiwilliger Basis jeweils eine markante Erinnerung aus ihrer Schulzeit notierten, in der sie sich im Literaturunterricht a) als *unmündig* bzw. b) als *mündig* erlebt haben. Bei der Auswertung ging es, angesichts der kleinen Kohorte, weniger um quantitative Proportionen als um erste Hinweise darauf, wie Studierende, die das Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben, Erfahrungen der Mündigkeit oder Unmündigkeit im Literaturunterricht biographisch rekonstruieren und welche Erinnerungen sich dabei als dominant erweisen.

Ein anderes Bild dürfte sich ergeben, wenn eine ähnliche Umfrage unter jungen Erwachsenen durchgeführt würde, die ihre Schullaufbahn als gescheitert erlebt haben (vgl. Schulze 2003 und Sandring 2013).

Bei der Beantwortung der ersten Frage („Erinnern Sie sich an einen Moment, in dem Sie sich im Literaturunterricht als unmündig erlebt haben?“) wurden von den Anwesenden auffällig häufig, nämlich 16-mal, die Situation des Interpretationsgesprächs angeführt. Die in diesem Zusammenhang gewählten Formulierungen stehen in offensichtlichem Widerspruch zu Spinners Beobachtung, dass die Neutralisierung ihrer Sichtweise bei der mündlichen Interpretationsarbeit von den Schülern⁷ lediglich resignierend zur Kenntnis genommen wird. In der Wortwahl ist häufig die lebhaft erinnerte Empörung zu spüren, etwa, wenn vom „Aufzwingen einer Interpretation“ (SE6-3) die Rede ist, davon, dass „letztlich die eigene Meinung nicht zählte“ (SE6-4), dass „die Antwort von der Lehrperson abgekanzelt und nicht wertgeschätzt“ (SE6-7) und immer wieder, dass die „eigene Interpretation als falsch abqualifiziert“ (SE6-20,24,29,31,38,41,42) bzw. als „falsch gewertet wurde“ (SE6-27,28). Eine Studentin schreibt: „Man wurde also ausgepustet, entmündigt, da die Gedanken, die man sich zu einem Gedicht machte, am Ende nichts zählten“ (SE6-4). Eine andere weist auf die langfristigen Folgen dieser Erfahrung hin, nämlich, „dass viele SuS, mich eingeschlossen, sich irgendwann lieber gar nicht mehr zu Wort melden wollten bzw. letztlich nicht einmal mehr motiviert waren, mitzudenken“ (SE6-7). Erwähnt wird auch die Tatsache, dass der Unterricht sich auf vorgefertigte Musterinterpretationen bezog (SE6-24) und dass der Unterricht im Wesentlichen „aus einem Monolog des Lehrers [bestand], der uns die Interpretation vorkaute“ (SE6-38). Wenn man bedenkt, dass die Daten aus dem Ludwigsburger Korpus, auf das sich Spinner bezieht, in den 80er Jahren erhoben wurden, kann man sich angesichts dieser Beispiele fragen, ob sich die Problematik des Unterrichtsgesprächs im Literaturunterricht nicht noch weiter verschärft hat.

Die anderen in der Umfrage genannten Beispiele für erlebte oder empfundene Unmündigkeit im Literaturunterricht lassen sich dagegen kaum auf typische Unterrichtssituationen oder -methoden zurückführen. Genannt werden u. a. demütigende Erfahrungen im Zusammenhang mit der Rückgabe einer Klassenarbeit (SE6-8,13,19,34), als ungerecht empfundene Benotungen (SE6-28) und immer wieder Lektüren klassischer Werke, die vor allem in der Oberstufe gelesen wurden und deren Sprache als Überforderung empfunden wurde (SE6-9,10,13,15,16,19). Nur von einer einzigen Studierenden wird eine Situation genannt, die noch vor wenigen Jahrzehnten als wohl klassische Situation

der schulischen Entmündigung gelten konnte: das auswendige Aufsagen von Gedichten vor der Klasse (SE6-39). Vermutlich ist dies nicht auf fortschrittliche Unterrichtsmethoden zurückzuführen, sondern eher auf den Umstand, dass Gedichte kaum noch im Unterricht vorgetragen werden. Dass damit vielfältige Lernchancen, insbesondere für das sprachliche Lernen vergeben werden, steht auf einem anderen Blatt (vgl. Lösener 2007).

Ein gewisses Korrektiv zu diesem Befund liefern die von den Studierenden angeführten Beispiele für erlebte Mündigkeit im Unterricht. In fast spiegelbildlicher Symmetrie sind es wiederum die Interpretationsgespräche, die am häufigsten Erwähnung finden (insgesamt 13 Situationsbeschreibungen). Erinnert werden interessante Gespräche (SE6-1), die Wertschätzung der eigenen Interpretationsansätze (SE6-2,3,7,32), das „Gefühl ein ebenbürtiger Gesprächspartner für die Lehrkraft zu sein“ (SE6-5,27) und immer wieder Lektüregespräche zu klassischen Werken in der Oberstufe (SE6-12,14,15,24,25). Genannt werden daneben auch Lektüren aus der Grundschulzeit oder der Sekundarstufe I, die als bereichernd erlebt wurden. Eine Studentin schreibt zur Erfahrung des literarischen Lesens: „[...] je näher man sich dem Subjekt der Geschichte fühlt, desto mündiger ist man selbst“ (SE6-4). Auch der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur wird positiv erwähnt (SE6-13,26,28). Darüber hinaus wird aber auch das Vorlesen eigener Texte (SE6-8,13,22) und eigener und fremder Gedichte als wertvolle Erfahrung erinnert (SE6-29,34,37,39,41).

Dass es die gleichen Unterrichtssituationen und Anforderungen sind, die von den einen als entmündigend und den anderen als Schritt in die Mündigkeit erlebt werden, weist auf didaktische und pädagogische Spielräume hin, die von den Lehrenden unterschiedlich genutzt werden. Vor allem aber zeigt sich in den Erinnerungen der Studierenden, wie prägend die Erfahrung von Mündigkeit und Unmündigkeit für das Selbstbild als Lernender und für die Beziehung zum Lerngegenstand ist. Das gilt vielleicht in besonderem Maße für den Deutschunterricht, denn hier zeigen sich die Schüler* im Lerngegenstand selbst, nämlich in der Sprache, als Subjekte. Auch deshalb betrifft die Frage nach der Mündigkeit die Grundlagen des Deutschunterrichts.

8.3 Mündigkeit und Kompetenzerwerb

Kants Wahlspruch ist längst zu einem festen Topos in den bildungspolitischen Debatten um die *Erziehung zur Mündigkeit* geworden.⁵ Dennoch bleibt

5 So der bekannte Buchtitel des 1971 erschienenen Bandes mit Radiovorträgen und Interviews von Theodor W. Adorno. Er versteht Mündigkeit in Anknüpfung an Kant

er unbequem. Seine Brisanz liegt immer noch in der Erweiterung einer rein gegenstandsgebundenen Erwerbsperspektive durch einen ethisch-politischen Bildungsanspruch. Hundert Jahre nach Kant hat die Reformpädagogik versucht, diese Problematik durch die Einführung neuer Erziehungskonzepte und Lehr-Lernformen zu lösen. Wieder ein Jahrhundert später, vor allem im Zuge der von der OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien, setzt sich ein funktionalistischer Bildungsdiskurs durch, der mit dem Versprechen einer wissenschaftlich fundierten Kompetenzorientierung antritt und schnell zum herrschenden Bildungsparadigma avanciert. Seine politische Durchschlagskraft ist immens und keineswegs selbsterklärend, vor allem, wenn man bedenkt, dass die Orientierung schulischer Lehr-Lernprozesse an dem Prinzip des Kompetenzzuwachses alles andere als neu ist. Neu ist dagegen der programmatische Anspruch auf eine durchgehende *Standardisierung* der in den nationalen Bildungsplänen als „Kompetenzen“ bezeichneten Zielgrößen. In der sogenannten Klieme-Expertise von 2003 heißt es dazu: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme 2003, 9). Diese Forderung hat zwei Konsequenzen: Zum einen können Kompetenzen, die sich nicht oder nur schwer standardisieren lassen, marginalisiert oder eliminiert werden – unabhängig von ihrer fachlichen, kulturellen oder sozialen Relevanz. Dies wird in der Klieme-Expertise explizit gefordert, wenn Kompetenzbegriffe, die sich einer Standardisierung entziehen, rigoros ausgeklammert werden:

Der hier verwendete Begriff von „Kompetenzen“ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder „Domänen“. (Klieme et al. 2003/2007, 22)

Was nicht zählbar ist, zählt nicht. Auf diese Formel lässt sich die Grundidee eines konsequent ökonomistischen Bildungsverständnisses bringen. Zum anderen rückt die Testung zur alleinigen, weil allein objektiven Bewertungsinstanz für den Erfolg oder Misserfolg des schulischen Lernens auf. Für die Unterrichtenden bedeutet dies, dass sie ihre Unterrichtsgestaltung auf

„nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als eine dynamische Kategorie, als ein werdendes, nicht als ein Sein“ (ebd., 144) und sieht in ihr den Gegenentwurf zu einer Pädagogik der Anpassung und der Autoritätsgläubigkeit, die nicht nur in den 1950er und 1960er-Jahren die Erziehungskultur der Bundesrepublik geprägt haben.

Methoden auszurichten haben, die ursprünglich für die Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen gedacht waren. Da standardisierte Testungen sich nur auf Lernprodukte beziehen, die unter vergleichbaren Lernbedingungen erbracht werden, braucht weder die Zusammensetzung der Schülerschaft noch der tatsächliche Unterricht berücksichtigt zu werden. Was für die Testsituation einleuchtet und zweckmäßig sein mag, taugt deswegen noch lange nicht als Modell für die Gestaltung von Lernprozessen. Von der standardisierten Testung zur Standardisierung der Kompetenzen mag es nur ein Schritt sein, der aber führt über einen Abgrund, in dem so ziemlich alles verschwindet, was man über die Selbststeuerung und Individualisierung von Lernprozessen und die Heterogenität der Schülerschaft weiß.

In welchem Verhältnis stehen dann aber Kompetenz und Mündigkeit zueinander? Diese Frage stellt sich auch dann, wenn man von einem weiten Kompetenzbegriff ausgeht, der personale und soziale Kompetenzen einschließt. Werden Schüler durch Kompetenzerwerb zu mündigen Subjekten? Oder brauchen sie einen bestimmten Grad an Mündigkeit, um Kompetenzen erwerben zu können? Oder aber kann Mündigkeit selbst als Kompetenz beschrieben werden? Diese Möglichkeit wird von Dammer und Wortmann zurückgewiesen: „Mündigkeit ist keine Kompetenz oder Ansammlung von Kompetenzen“ (Dammer/Wortmann 2014, 3). Stattdessen schlagen sie vor, Mündigkeit als „Lebenshaltung“ zu verstehen, „die im Unterricht in einer der Widersprüchlichkeit und Komplexität des Themas angemessenen Weise angebahnt werden soll“ (ebd.). Der Begriff der „Lebenshaltung“ verweist auf die Ebene des Ethos und damit auch auf das Feld der Ethik, das in der Kompetenzdebatte so gut wie keine Rolle spielt. Die Frage der ethischen Fundierung des Unterrichts ist aber keine nur pädagogische, sondern betrifft den Deutschunterricht als Ganzes und in all seinen Arbeitsfeldern, da Sprache, wie zu zeigen sein wird, nicht ohne Ethik und Ethik nicht ohne Sprache gedacht werden kann.

8.4 Der Anspruch der Bildungspläne

Niemand wird bestreiten, dass es eine ethische Seite des sprachlichen Lernens gibt: Wer Lernprozesse ermöglicht und begleitet, hat auch ethischen Maßstäben zu genügen und muss diese in jeder Phase des Unterrichts im Blick behalten. Gleichzeitig werden von den Lernenden Leistungen verlangt, die neben Formen der Sprachaufmerksamkeit auch Aspekte der *Sprachachtsamkeit* implizieren, die den Umgang miteinander in der Klasse betreffen. Das gilt für alle Fächer und jede Unterrichtssituation und gehört daher zunächst zu den pädagogischen Grundvoraussetzungen schulischen Lernens. Dennoch kann

man die Frage nach der Ethik des Sprachunterrichts nicht allein der Pädagogik überlassen; dafür sind die Beziehungen zwischen Sprache und Verhalten, Sprechen und Handeln zu vielfältig und zu eng. Man würde daher annehmen, dass das, was Lehrkräfte über die ethische Dimension des sprachlichen Lernens wissen müssen, in den Bildungsvorgaben der Länder thematisiert wird. Ein Blick in den Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg, der hier *pars pro toto* betrachtet werden soll, bestätigt diese Vermutung. Schon in den ersten beiden Sätzen der „Leitgedanken“ zum „Bildungswert des Faches Deutsch“ in der Grundschule wird ein ethischer Anspruch formuliert:

Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache zu wecken, um Kinder zum Sprechen, Lesen und Schreiben zu motivieren und so die Sinnhaftigkeit der Sprache erfahrbar zu machen. Dabei sollen sie sich von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben und ihre individuellen Potenziale entfalten können. (Bildungsplan BW GS 2016, 3)

Es ist bemerkenswert, dass gerade die *Freude* am Umgang mit Sprache und Schriftsprache zum vorrangigen Ziel des Deutschunterrichts in der Grundschule erklärt wird, da die Freude an einer Sache etwas anderes ist als deren Beherrschung. Freude ist mehr als nur ein Gefühl, sie zeigt sich in Einstellungen, Wahrnehmungsweisen und Haltungen, die nicht erzwungen werden können, weil sie die Freiwilligkeit und die Freiheit des Subjekts voraussetzen. Dies gilt auch für die geforderte Ausrichtung der Lernmotivation auf Erfahrungen der „Sinnhaftigkeit der Sprache“. Sinnhaftigkeit geht über die kommunikative Funktion der Sprache hinaus, da einerseits die Produktion von Sinn die Voraussetzung für Kommunikation ist und andererseits mit dem Sinn immer auch das Subjekt ins Spiel kommt. Sinn gibt es immer nur für und durch ein Subjekt (Meschonnic 1982, 72). Die Forderung nach Erfahrungen der sprachlichen Sinnhaftigkeit impliziert somit eine prinzipielle Ausrichtung des Lernens als sinngestaltende Subjektstätigkeit. Auch der darauffolgende Satz mit seiner auf den ersten Blick paradoxen Zielformulierung setzt ethische Maßstäbe: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich „von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben und ihre individuellen Potenziale entfalten“. Wie das möglich sein soll, wenn sie erst lernen müssen, was sie am Ende der Grundschulzeit können sollen, wird allerdings ebenso wenig erläutert wie die Frage, um welche individuellen Potenziale es gehen soll, wenn doch die Lerninhalte des Bildungsplans für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sind? Bereits in diesen wenigen Sätzen rückt der ethische Anspruch an das schulische Lernen in den Mittelpunkt und wirft gerade deshalb eine Reihe von Fragen auf, die sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die didaktische Theorie betreffen.

Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn man die eben zitierten Sätze mit der entsprechenden Einleitungspassage der „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ für die Sekundarstufe I im Fach Deutsch vergleicht:

Sprache ist ein Schlüssel zur Welt. Sie eröffnet vielfältige Zugänge zur Wirklichkeit genauso wie zu personalen und sozialen Denk- und Handlungsmustern und ist unverzichtbar für die Klärung der Beziehung zwischen Individuum und Außenwelt. (Bildungsplan BW Sek I 2016, 3)

Anders als beim Bildungsplan für die Grundschule wird der Text hier durch die einen instrumentellen Sprachbegriff suggerierende Metapher des „Schlüssels“ eingeleitet: Einen Schlüssel *benutzt* man, um etwas aufzuschließen. Konkret geht es um „Zugänge zur Wirklichkeit“ und zu personalen „Denk- und Handlungsmustern“ und um die „Klärung der Beziehungen zwischen Individuum und Außenwelt“. Hier wird Sprache in unterschiedliche Handlungskontexte gestellt und von ihrer pragmatischen Funktionalität her beleuchtet. An die Stelle der *Sinnhaftigkeit* (das Wort taucht in den Leitgedanken für die Sekundarstufe I nicht auf) tritt die *Zweckmäßigkeit* der Sprache. Das ist ein entscheidender Unterschied, der nicht ohne Folgen für die didaktische Modellierung bleiben kann.⁶ Der Zweckmäßigkeit wird genüge getan, wenn Lernprozesse von der Sache her gedacht werden: Gelernt wird, was der Progression im Kompetenzerwerb dient. Das Postulat der Sinnhaftigkeit dagegen verlangt, dass das Lernen von den Lernenden her gedacht und gestaltet wird, und zwar so, dass sie sich bereits im Lernprozess selbst als kompetent erleben, weil ihre Fähigkeiten anerkannt und ausgebaut werden. Aus dieser Perspektive erübrigt sich die Unterscheidung zwischen „schwachen“ und „starken Schülern“, da es dann nur noch solche geben kann, deren Kompetenzen im Unterricht berücksichtigt und entfaltet werden und solche, wo dies nicht der Fall ist. Mit Utz Maas und Eduard Haueis gesprochen: Es geht um die Überwindung einer einseitigen Orientierung an Standards durch die konsequente Ausrichtung der Lernprozesse am Prinzip des Sprachausbaus.

Aber wie hängen Sprachausbau und Mündigkeit zusammen? Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst einmal die Beziehung zwischen Mündigkeit und Sprachlichkeit und damit zwischen Ethik und Sprache im Allgemeinen zu klären. Sie verlangt eine sprachtheoretische Reflexion, bei der beide Begriffe „Sprache“ und „Ethik“ in eine wechselseitige Transformation eintreten, so

6 Von der Freude an der Sprache ist erst im letzten Satz des Einleitungstextes die Rede, während die Forderung, dass sich die Lernenden von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben sollen, ganz wegfällt.

dass sowohl das, was man unter „Sprache“ versteht, als auch das, was mit dem Begriff „Ethik“ gemeint ist, nicht mehr unabhängig voneinander gedacht werden können. Es genügt dann nicht mehr, die Sprache als bloßes Kommunikationsmittel oder als konventionelles Zeichensystem aufzufassen, da sich in ihr und durch sie Subjekte konstituieren, die als handelnde Personen auftreten können, weil sie in der Sprache ein Bewusstsein von sich und der Welt ausbilden. Und es genügt ebenso wenig, die Frage der Ethik auf das Problem der politischen Durchsetzung von moralischen oder sprachlichen Codes zu reduzieren, also auf eine bloße Machtfrage. Nur unter dieser Voraussetzung kann man einen Zugang zur Ethik als anthropologischer Universalie der menschlichen Sprachfähigkeit gewinnen.

8.5 Ethische Selbstbestimmung durch Sprachlichkeit

Dass Ethik und Sprache zusammengehören, ist ein Allgemeinplatz. Worin aber ihre Beziehung besteht und wodurch sie begründet wird, ist allerdings nicht unmittelbar ersichtlich. Man würde deshalb erwarten, dass die Philosophen*, als Experten* für ethische Fragen, zu diesem Thema Einschlägiges beizutragen haben. Diese Erwartung wird in gängigen philosophischen Einführungen in die Ethik, wie der von Otfried Höffe (2013) oder Norbert Hoerster (2014), erst einmal enttäuscht. Bei Höffe taucht das Schlagwort „Sprache“ noch nicht einmal im relativ ausführlichen Sachregister auf, und in Hoersters Glossar zu ethischen „Kernbegriffen“ fehlt es ebenfalls. Offensichtlich handelt es sich um einen Fall philosophischer Sprachvergessenheit: Die Sprachlichkeit des Menschen wird zwar überall und in jeder philosophischen Reflexion zu Fragen der Ethik vorausgesetzt, aber gleichzeitig kommt ihre Rolle für die Ermöglichung ethischen Handelns nicht in den Blick.

Dabei führt bereits das altgriechische Wort *ethos*, das ausgehend von der wörtlichen Bedeutung „Aufenthalt, Wohnsitz“ die „Art der Menschen zu handeln u.[nd] zu reden“ meint und damit auch das, was sich zu „Charakter, Sinnesart, Gesinnung“ verfestigt, zu der Einsicht, dass Ethik und Sprache zusammengehören und zusammengedacht werden müssen (vgl. Pape 1914, Sp. 1157). Sittliche Tugend wird, das betont schon Aristoteles in seiner *Nikomachischen Ethik*, nicht angeboren, sondern durch Gewöhnung erworben und muss folglich eingeübt werden.⁷ Es geht also nicht um vererbare

7 Im zweiten Buch der *Nikomachischen Ethik* ([1103a]) heißt es: „Wenn sonach die Tugend zweifach ist, eine Verstandestugend und eine sittliche Tugend, so entsteht und wächst die erstere hauptsächlich durch Belehrung und bedarf deshalb der

Charakterzüge, sondern um Arten des Handelns, Denkens, die Menschen in der Kultur – und das heißt immer auch in der Sprache – lernen und sich zu eigen machen. Der entsprechende lateinische Begriff „mos, mores“, auf den das deutsche Wort „Moral“ zurückgeht, kann sich ebenfalls auf den Einzelnen oder ein Gemeinwesen beziehen und meint entweder den Eigenwillen oder Eigensinn eines Menschen oder aber die herrschenden Sitten und Gebräuche (mitunter auch den Zeitgeist: *O tempora, o mores*).⁸ Im deutschen Sprachgebrauch wird in der Regel (allerdings nicht immer konsequent) zwischen Moral und Ethik unterschieden, wobei „Moral“ die konkreten Normen und Werte einer kulturellen Gemeinschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe bezeichnet, während der Ethik als philosophischer Disziplin die Aufgabe zukommt, die verschiedenen kulturellen Ausprägungen moralischer Systeme zu beschreiben und zu bewerten. Dafür bedarf sie eines übergeordneten Blickwinkels, den die philosophische Ethik zu bestimmen sucht. Denn nicht jedes Moralsystem genügt einem ethischen Anspruch, schließlich fordert auch die Mafia die Einhaltung unverbrüchlicher Normen und Werte von ihren Mitgliedern ein (Treue, Gehorsam, Verschwiegenheit etc.), wobei sie sich für deren ethische Legitimation nicht sonderlich interessiert. Weil das bloße Vorhandensein eines moralischen Wertesystems noch nichts über dessen ethischer Qualität aussagt, kann nur dann von einer Ethik gesprochen werden, wenn sie universale Gültigkeit beanspruchen kann. Die Fragen, ob dies möglich ist und wie dafür ein Maßstab gefunden werden kann, stehen im Mittelpunkt der Ethik als philosophischer Disziplin. Ähnlich wie bei dem Wort „Grammatik“ bezeichnet Ethik also sowohl einen Gegenstand des Denkens als auch die Disziplin, die sich mit ihm beschäftigt.

Die Begründung der Ethik stößt auf das Problem der Sprache. Denn Sprache ist in allen ihren Ausprägungen kulturell und auf unlösbare Art und Weise mit den Werten und Normen einer Gesellschaft verwoben. Es fragt sich daher, ob es angesichts der Sprachlichkeit des Menschen überhaupt einen Gesichtspunkt geben kann, von dem aus der Anspruch auf ethische Allgemeingültigkeit erhoben werden kann. Anhand von Robert Spaemanns Einführung in „Moralische Grundbegriffe“ lassen sich die Probleme, die aus dieser Frage resultieren, veranschaulichen. Spaemann interessiert sich für die Genese ethischen Denkens:

Erfahrung und der Zeit; die sittliche dagegen wird uns zuteil durch Gewöhnung (ἥθησι), wovon sie auch den Namen erhalten hat, der nur wenig von dem Worte Gewohnheit (ἔθους) verschieden ist.“ (Aristoteles/Rolfes 21, o. P).

8 Vgl. Georges (1998, Bd. 2, Sp. 1017–1021).

Am Anfang aller Ethik, aller bewußten Fragen nach dem richtigen Leben, steht der Prozeß, in dem das Kind aus der Befangenheit in seine subjektive Empfindungswelt behutsam und zielstrebig an die Realität herangeführt wird, an die Wirklichkeit, die ohne uns ist, wie sie ist. (Spaemann 1982, 34)

Im Anschluss daran skizziert er ein Erziehungsprogramm, das von der „Befangenheit“ in der „subjektiven Empfindungswelt“ ausgeht und zur „Realität“, d. h. zur „Wirklichkeit, die ohne uns ist, wie sie ist“ führt. Dabei spielt der Gegensatz zwischen „subjektiver Empfindungswelt“ und „Wirklichkeit“ eine entscheidende Rolle: erstere muss verlassen werden, um in letztere einzutreten. Dies erlaubt Spaemann einen philosophischen Bildungsbegriff zu gewinnen, der das hegelianische Motiv der Aufhebung der Subjektivität durch Objektivität aufgreift („»Bildung« nennen wir die Herausführung des Menschen aus der animalischen Befangenheit in sich selbst“ hin zur „Objektivierung und Differenzierung seiner Interessen“, ebd., 38). Nach Spaemann ist dies die Voraussetzung für die Erlangung ethischer Maßstäbe, denn nur so kann die „Wahrnehmung des Wertgehaltes der Wirklichkeit“ als „wesentliches Element des gelungenen Lebens“ gelingen (ebd., 39). Entscheidend ist dabei der Begriff des Wertes, da Spaemann „eine objektive Werteordnung“ postuliert, „die sich dem erschließt, der bestimmte Werte überhaupt auffaßt“ (ebd.). Als Beispiel für die Existenz solcher Werteordnungen, die auch in ganz anderen Erfahrungsbereichen vorkommen, führt er die musikgeschichtliche Vorrangstellung des Komponisten Johann Sebastian Bach gegenüber seinem heute weniger prominenten Zeitgenossen Georg Philipp Telemann an. Damit belegt er allerdings – gegen seine eigene Intention – die Standortgebundenheit eines solchen Objektivitätspostulats, und damit die Nicht-Objektivität der Wirklichkeitswerte, auf die es Spaemann ankommt: Bekanntlich war Telemann zu Lebzeiten berühmter als Bach und hatte einen größeren Einfluss auf das Musikleben seiner Zeit. Das Wert-Problem wird für Spaemann aber vor allem deshalb zum Stolperstein, weil er *die sprachliche Bedingtheit aller Werturteile* außer Acht lässt: Werte bedürfen der Sprache, um ihre kulturelle Wirksamkeit zu entfalten, sie können nicht von den „valeurs“ eines Sprachsystems getrennt werden, in denen sie sich artikulieren.⁹ Sprachsysteme aber sind einem unaufhörlichen historischen Wandel unterworfen, der sich aus der Sprachtätigkeit selbst ergibt. Denn die

9 Die Beschreibung der Kultur setzt ihre sprachliche Artikulation voraus: „La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisé par un code de relations et de valeurs [...] Par la langue l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme.“ (Benveniste 1963, 30).

sprachlichen „Werte“ werden in Äußerungsakten konstituiert, reproduziert und auf alle nur erdenklichen Weisen modifiziert, man denke an die Umwertung der Adjektive „männlich“ und „weiblich“ im ständischen 18. Jahrhundert, im bürgerlichen 19. Jahrhundert und in den emanzipatorischen Diskursen des 20. und 21. Jahrhunderts. Spaemann übersieht, dass es soziale Subjekte sind, die durch ihr Sprechen „Werte“ übernehmen, verändern und hervorbringen und so ihre Lebenswirklichkeit gestalten. Die Trennung zwischen subjektiver Wirklichkeit auf der einen und objektiven Werten auf der anderen Seite ist ebenso eine philosophische Illusion wie Spaemanns Postulat der „Einsicht in eine objektive Rangordnung“ (ebd., 40). Es verwundert daher nicht, wenn seine philosophische Begründung der Ethik in ontologischen Setzungen mündet, die in der Theologie enden und so die postulierte Eigenständigkeit der Ethik als universales Prinzip unterminieren. Das Verhältnis von Ethik und Moral wird schließlich auf den Kopf gestellt, wenn die christliche Moral zum Garanten ethischen Handelns erklärt wird (ebd., 95).

Es sieht also ganz danach aus, als bilde die Sprache den entscheidenden Störfaktor bei der Suche nach einer universalen Begründung der Ethik. Übersehen wird dabei, dass in der Sprache die Lösung des Problems liegt, deren Ursache sie zu sein scheint: Anstatt in der Sprachlichkeit des Menschen das Hindernis für das Postulat ethischer Universalität zu vermuten, lässt sich eben auch fragen, inwiefern sie die Möglichkeit ethischen Handelns überhaupt erst begründet. Ein Indiz dafür ist die Untrennbarkeit von Sprache und Ethik, auf die Henri Meschonnic hinweist, wenn er feststellt, dass es keine Ethik geben kann, die nicht zugleich eine Ethik der Sprache ist, wie („Il n’y a donc pas d’éthique s’il n’y a pas une éthique du langage“, Meschonnic 2007, 20). Dass die Begründung der Ethik nicht aus der Sprache hinausführt, sondern in sie hinein, zeigt sich auch in der bewusstseinsphilosophischen Analyse von Volker Gerhardt (2018). Voraussetzung ethischen Handelns ist nach Gerhardt die durch das Bewusstsein eröffnete Möglichkeit der Selbstwahrnehmung als personales Subjekt. Allein aus dem Vermögen des Menschen, eine bewusste Vorstellung von sich selbst als Person zu bilden entsteht das, was Gerhardt „*die elementaren Bestandteile der ethischen Selbstbestimmung*“ nennt, nämlich „*Freiheit*“, „*Wille*“, „*Verantwortung gegenüber sich und den anderen*“ und „*die Fähigkeit, überhaupt nach Gründen zu handeln*“ (ebd., 239). Gerhardt zeichnet nicht nur nach, warum Selbstbestimmung eine Funktion des Selbstbewusstseins ist, sondern auch, inwiefern die Entstehung des Selbstbewusstseins den Bezug

zum Gegenüber und damit die Sprachlichkeit voraussetzt.¹⁰ Nur weil ein Du zu mir spricht, kann ich sagen: Ich denke, also bin ich. Keine Selbstwahrnehmung ohne Fremdwahrnehmung bedeutet zugleich kein Selbstbewusstsein ohne Sprachlichkeit. Denn nur die Sprache ermöglicht dem Menschen, sich selbst aus der Position eines anderen wahrzunehmen und so zu einer Vorstellung von sich selbst als Person und damit als handlungsfähigem Subjekt zu kommen. Dies wirft allerdings eine Frage auf, die Gerhardt nicht stellt, die aber in seiner Argumentation immer wieder gestreift wird, inwiefern nämlich die Ethik selbst auf eine sprachliche Funktionsweise zurückzuführen ist.¹¹

Sie findet ihre Antwort in den Arbeiten von Émile Benveniste, des bedeutendsten französischen Sprachwissenschaftlers des 20. Jahrhunderts. Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht sein Aufsatz *De la subjectivité dans le langage* von 1958, in dem er die Auffassung, dass die Sprache auf der Funktion der Kommunikation beruhe, einer grundlegenden Kritik unterzieht. So weitverbreitet diese Vorstellung auch sein mag, sie führt nach Benveniste in die Irre, da sie die anthropologische Dimension der Sprache für das menschliche Leben ausblende. Wir benutzen eben nicht die Sprache, wie wir ein Werkzeug benutzen. Vielmehr konstituiert uns die Sprache als Subjekte, und schafft damit überhaupt erst die Möglichkeit, uns selbst als *wirklich* zu erleben, weil wir uns in der Sprache als wirksam erfahren. Oder in den Worten Benvenistes:

Der Mensch konstituiert sich durch die Sprache und in ihr als *Subjekt*, denn allein die Sprache („langage“) begründet in Wirklichkeit, in *ihrer* Wirklichkeit, nämlich derjenigen des Seins, den Begriff des „ego“. (Benveniste 1958, 259; Übersetzung H. L.)¹²

-
- 10 „Selbstbewusstsein und Wille haben überhaupt erst ihre Dimensionen in der Ausrichtung auf die anderen unserer selbst. Folglich entscheidet sich an ihnen, ob ich verstanden werde, ja, ob ich überhaupt verständlich bin. *Es sind die anderen, denen ich – allein schon der ursprünglichen Ausrichtung meiner Absichten auf sie – Antwort schuldig bin.* Ich spreche sie ja tendenziell mit jedem Gedanken und mit jeder Äußerung an. [...] Deshalb bin ich im Prinzip auf eine Entgegnung eingestellt. Die Frage des anderen ist mir nicht fremd, denn ich evoziere sie selbst durch meine bewusste Aktivität.“ (ebd., 293; Kursivschreibung so im Original).
- 11 „Der Entwicklungsgang des Menschen ist an die realen Vollzüge des Sprechens gebunden. Vermutlich hätte sich die Fähigkeit zum selbstbewussten Begreifen nie geregt, lebte der Mensch nicht im sozialen Leib der Sprache“ (ebd., 229; vgl. auch 229 f., 446, 450 oder 485).
- 12 „C’est dans et par le langage que l’homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l’être, le concept d’»ego.«“ (Ebd., 259). Die Kritik von Benveniste wendet sich gegen eine Auffassung, die auf die Sprachphilosophie des 18. Jahrhunderts zurückgeht und an die gegenwärtig die

Es geht um nichts weniger als um den unauflöselichen Zusammenhang zwischen der menschlichen Sprachtätigkeit und der Tatsache, dass Menschen in der Welt als Subjekte in Beziehung zueinander treten. Das Subjekt, von dem hier die Rede ist, ist weder ein vages Gefühl noch eine psychische Entität, sondern bildet sich im Akt des Sprechens immer wieder neu. Wer spricht, wird wahrnehmbar für sich und andere. Was die Frage aufwirft, ob man nicht bereits ein Subjekt sein muss, um sprechen zu wollen oder zu können. Das Paradox löst sich auf, wenn man von der dialogischen Funktionsweise der Sprache ausgeht. Denn in der Sprache ist Ich, wer „ich“ sagt („Est »ego« qui *dit* »ego«“, ebd., 260) und auf diese Weise für ein Du als Ich wahrnehmbar wird. Das, was man die unendliche Subjektwerdung des Menschen in der Sprache nennen könnte, vollzieht sich im dialogischen Wechsel von Ich und Du, von Rede und Gegenrede. Aus dieser fundamentalen Dialogizität bildet sich zugleich das menschliche Bewusstsein heraus, dessen Spezifik – darauf weist auch Gerhardt hin – gerade darin besteht, dass es ein Bewusstsein des eigenen Selbst, also Selbstbewusstheit, ist. Die lange unlösbar scheinende philosophische Frage nach der Entstehung des menschlichen Bewusstseins findet bei Benveniste also eine denkbar einfache Antwort: Der dialogische Wechsel zwischen „ich“ und „du“ macht es möglich, dass sich ein Ich durch das Du wahrnehmen kann, sich also über die Reflexion, die buchstäbliche Widerspiegelung über den anderen, selbst zu denken lernt:

Das Selbstbewusstsein kann nur durch einen Kontrast erfahren werden. Ich gebrauchte das Wort „ich“ nur dann, wenn ich mich an jemanden wende, der von mir als „du“ angesprochen wird. Diese Bedingung des Dialogs konstituiert die *Person*, denn sie bedeutet umgekehrt, dass ich zum „du“ werde, wenn mein Gegenüber sich seinerseits als „ich“ bezeichnet. (Ebd., Übersetzung H. L.)¹³

evolutionäre Anthropologie, etwa Michael Tomasello, anknüpft. Diese bleibt im semiotischen Paradigma: Die Sprache fungiert als Kommunikationsinstrument, das die vorsprachlich in der sozialen Interaktion konstituierten Bedeutungen mitteilbar macht (z. B. Tomasello 2011).

- 13 „La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la *personne*, car elle implique en réciprocité que je deviens *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je*“ (ebd.). Die Tatsache, dass Benveniste hier von *je* spricht und nicht von *moi*, wie das in der Psychologie üblich wäre (le *moi* = das Ich) zeigt, dass es ihm um eine genuine Leistung der Sprache geht und nicht um eine vorgängige psychologische Struktur. Wobei die von Benveniste analysierte personale Genese des Selbstbewusstseins den Bezug zum „er“ bzw. „sie“ und zum „wir“ und „ihr“ einschließt. Zur Person werden Menschen in all ihren sozialen Bezügen.

Die von Benveniste analysierte Ich-Du-Reversibilität ist eine Universalie der menschlichen Sprache, wobei die grammatische Unterscheidbarkeit von Sprecher und Angesprochenem in den Sprachen der Welt auf verschiedene Art und Weise realisiert wird. Sie ist auch im Spracherwerb von Anfang an wirksam, obwohl Kinder bekanntlich einige Jahre brauchen, bis sie ihren Namen durch „ich“ ersetzen können. Von dem Moment an, wo er von der Mutter angesprochen wird, wird der Säugling zum Du und damit zum Äußerungssubjekt, dessen proto-verbale, körperliche Reaktionen bereits in die Ich-Du-Dialogizität einbezogen sind.

Damit kommt die sprachliche Genese der Ethik in den Blick: Die Funktionsweise der Pronomen Ich und Du im Dialog ermöglicht ein für menschliche Beziehungen grundlegendes Anerkennungsverhältnis: Wer *ich* sagt, fordert vom anderen, als Ich wahrgenommen zu werden und gesteht ihm zugleich den Anspruch auf Ich-Position zu. Meschonnic definiert Ethik deshalb „als Bestreben eines Subjekts, sich durch sein Handeln so als Subjekt zu konstituieren, dass der andere durch eben dieses Handeln zum Subjekt wird“ (Meschonnic 2007, 8; übersetzt von Béatrice Costa).¹⁴ Sprache und Ethik, wer das eine ohne das andere denkt, wird beidem nicht gerecht. Das meint Henri Meschonnic, wenn er davon spricht, dass keine Ethik denkbar ist, wenn sie nicht zugleich eine Ethik der Sprache ist. Das vollständige Zitat lautet:

Der Bezug auf das Selbst, auf das Denken, der Bezug zum Anderen, vollzieht sich immer und immer wieder in der Sprache. Es kann also keine Ethik geben, wenn es keine Ethik der Sprache gibt, wenn die Ethik nicht – in fortwährender Bewegung vom Ich zum Du bis hin zum abwesenden Er – eine Ethik der Sprache ist. Womit wir bei Rimbauds berühmter Formulierung wären: In allen Ausprägungen ist Ich ein Anderer. (Meschonnic 2007, 20; übersetzt von Béatrice Costa)¹⁵

-
- 14 „Je ne définis pas l'éthique comme une responsabilité sociale, mais comme la recherche d'un sujet qui s'efforce de se constituer comme sujet par son activité, mais une activité telle qu'est sujet celui par qui un autre est sujet.“ Meschonnic fährt fort: „Et en ce sens, comme être de langage, ce sujet est inséparablement éthique et poétique. C'est dans la mesure de cette solidarité que l'éthique du langage concerne tous les êtres de langage, citoyens de l'humanité, et c'est en quoi l'éthique est politique.“ (ebd.).
- 15 „Le rapport à soi, à la pensée, aux autres, passe et repasse sans cesse par le langage. Il n'y a donc pas d'éthique s'il n'y a pas une éthique du langage, si l'éthique n'est pas une éthique du langage, par l'incessant passage du je au tu, y compris l'absent, le il. Ce qui rejoint le mot fameux de Rimbaud: dans tous les sens »je est un autre.«“

Das die Ethik begründende Anerkennungsprinzip und damit ihr universaler Anspruch resultiert aus der menschlichen Sprachlichkeit selbst, aus der Verallgemeinerung des ihr zugrundeliegenden Verfahrens der dialogischen Ich-Du-Reversibilität, durch die Subjekte füreinander und für sich selbst wahrnehmbar werden. So eröffnet die Erfahrung der Sprache die Perspektive der Ethik, die auf alle Bereiche des menschlichen Miteinanders ausgeweitet werden kann, einschließlich der Beziehungen zur Tier- und Pflanzenwelt und zu den natürlichen Ressourcen des Lebens.¹⁶

8.6 Sprachmündig sein, um es zu werden

Wenn erst die Sprachlichkeit ethisches Handeln ermöglicht, dann steht jede Sprachtätigkeit unter einem ethischen Anspruch, auch wenn dieser vom einzelnen Sprecher ignoriert und zurückgewiesen werden kann. Nicht jedes Sprechen ist ein ethischer Akt. Sprache wird eben auch dazu verwendet, die Menschenwürde des anderen zu beschädigen, ihn zu demütigen und zu verletzen. Und doch bestätigt gerade die Möglichkeit der Zuwiderhandlung die Unaufhebbarkeit jenes ethischen Anspruchs, der sich aus der Sprachlichkeit des Menschen ergibt. Wer dem anderen die Anerkennung als Subjekt abspricht, könnte auch anders handeln. Das ethische Postulat der Anerkennung gilt ausnahmslos, in jeder Situation, in jeder Kultur und das heißt auch in Lern- und Bildungsprozessen. Deshalb ist es nicht damit getan, Mündigkeit als pädagogische Zieldimension („Erziehung zur Mündigkeit“) zu definieren. Dem Anspruch der Mündigkeit wird nur dann Genüge getan, wenn er bereits in der Dialogizität des Lehrens und Lernens eingelöst wird und die Schülerinnen und Schüler sich in jedem Moment als mündig erleben können. Um diese Erfahrung geht es, wenn im Folgenden von *Sprachmündigkeit* die Rede ist.

In die Deutschdidaktik eingeführt wurde der Begriff „Sprachmündigkeit“ von Dieter Cherubim, und zwar 1999 in einem Vortrag mit dem Titel „Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung der Sprache“. In Hinblick auf die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts konstatiert Cherubim darin eine einseitige „Konzentration nur auf die eine Seite von Sprache, den Sprachbau“ (Cherubim 1999, 291). Nach wie vor werde die „Behandlung von

16 Die in indigenen Gemeinschaften anzutreffenden spirituellen und animistischen Praktiken zeugen von der kulturellen Produktivität der analogischen Erweiterung der Ich-Du-Anerkennung auf alle Lebensbereiche. Es ist zu vermuten, dass sie für subsidiäre Wirtschaftsformen der in der Anthropologie als „Ecosystem people“ bezeichneten Kulturen grundlegend ist (Müller 2010).

Sprache in der Schule“ von einer Sichtweise geprägt, bei der die Sprache nur als „Vorrat von Wörtern und System von Regeln“ im Sinne von Humboldts *ergon* aufgefasst werde (ebd.). Damit gehe, wie Cherubim feststellt, eine „einseitige Bevorzugung der Richtigkeitsperspektive“ und damit des „normativen Paradigmas“ einher, da diese sich „für die außersprachlichen Zielsetzungen des Sprachunterrichts am besten instrumentalisieren“ lasse (ebd.). Die „eigenen Erfahrungen“ der Schüler* in ihrem sprachlichen Alltag fänden dagegen kaum Berücksichtigung. Aus diesem Grund plädiert Cherubim für eine „Erziehung zur Sprachmündigkeit“, die er mit drei Zielsetzungen verbindet. Neben der Aneignung eines nicht bloß formalen „Sprachwissens“, das der Kenntnis der sprachlichen Systematik und ihrer wichtigsten Funktionen und Möglichkeiten“ dient, steht zweitens die Vermittlung eines „Sprachkönnens“, das aber über die „rein technische Beherrschung des Instruments Sprache hinausgehen“ und die „persönliche wie soziale Verantwortung der Sprachhandelnden“ einschließen soll, sowie drittens die Entwicklung eines „Sprachbewusstseins“, um „Distanz zum eigenen und fremden Sprachverhalten“ herstellen zu können und aktiv „an den vielfältigen Prozessen sprachlichen Aushandelns“ teilnehmen zu können (ebd., 294). Die entscheidende Bedingung für die didaktische Modellierung dieser drei Lernperspektiven liegt, wie Cherubim betont, in der sprachtheoretischen Erweiterung der schulischen Perspektive auf Sprache. Dass seine Forderung nach einer Erziehung zur Sprachmündigkeit im Deutschunterricht bis heute keine Resonanz gefunden hat, könnte auch ein Hinweis darauf sein, wie schwer sich die Didaktik damit tut, über eine normative Sprachlernperspektive hinauszugelangen.¹⁷

Cherubims Forderungen haben nichts von ihrer Aktualität verloren, allerdings werden sie nur umzusetzen sein, wenn die geforderte „Erziehung zur Sprachmündigkeit“ (ebd., 294) in ein Lernen *durch* Sprachmündigkeit überführt wird. Solange Sprachmündigkeit lediglich eine Zielperspektive bleibt, besteht das Kant'sche Erziehungsparadox fort. Sprachmündigkeit zum pädagogischen Prinzip zu machen, bedeutet jene „Wirklichkeit des Kindes“ ernst zu nehmen, von der es bei Jan Masschelein heißt:

Diese Wirklichkeit ist nicht auf die Tatsache zu reduzieren, daß es ein unmündiges Wesen gibt, das unseren Beistand benötigt. Die Wirklichkeit des Kindes besteht keineswegs, darin, nicht handeln und sprechen zu können, sondern im neuen Handeln und Sprechen, das eine Person enthüllt und das uns und unsere gemeinsame Welt berührt. (Pädagogisches Handeln und Verantwortung, 1996 172; zitiert bei Rieger-Ladich 2002, 246 f.)

17 Die Gründe dafür wurden im Kapitel 7.1 erläutert.

Gerade weil das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang in einem System, das auf allgemeiner Schulpflicht beruht, nicht aufzulösen ist, stellt sich die Frage, wie Schüler* zu Subjekten ihrer Lernerfahrungen werden, mit besonderer Dringlichkeit. Das kann nur gelingen, wenn Mündigkeit gleichzeitig als Ziel- und die Ausgangsgröße aller Lernprozesse aufgefasst wird. Möglich wird dies, wenn man von der erwähnten Grundkonstellation des frühen Spracherwerbs ausgeht. Die Mutter, die mit ihrem Säugling spricht, macht ihn zu einem sprachmündigen Subjekt. Sie spricht zu ihm, als könnte er schon, was er noch zu lernen hat. Und eben dadurch erhalten die Gebärden und Laute des Babys die Wertigkeit sprachlicher Akte. Das Baby spricht, obwohl es dies noch nicht kann, weil die Mutter seine Laute und Bewegungen in den Raum der Sprache hineinnimmt. Das ist die *conditio sine qua non* des Spracherwerbs. Sprachmündigkeit steht deshalb nicht erst am Ende, sondern bereits am Anfang des sprachlichen Lernens: Mündigkeit wird *entfaltet* und muss also schon buchstäblich gegeben sein, um ausgebildet werden zu können.¹⁸ Gleichzeitig stellt Sprachmündigkeit das Subjekt von Anfang vor die Aufgabe, sich um das zu bemühen, was es bereits erfährt, um seine Bestimmung in der Selbstbestimmung zu finden.¹⁹ An dem Prinzip der *Mündigkeit durch Selbstbestimmung* orientieren sich daher insbesondere Lerntheorien, die Mündigkeit als integralen Bestandteil der Lernentwicklung begreifen.²⁰ Damit rückt die Frage nach der Möglichkeit der Selbstbestimmung im sprachlichen Lernen ins Zentrum der didaktischen Reflexion.

-
- 18 Auflösen lässt sich das Paradoxe dieser Konstellation in Bezug auf „die zwei Typen des Fortschritts“, die Robert Spaemann beschreibt. Während die eine Art des Fortschritts ihren Zweck erst durch die Erreichung eines Ziels erfüllt (z. B. im Falle eines Hausbaus), ergibt sich der Sinn des anderen bereits im Prozess selbst: „Die Instanz der Sinnggebung für die einzelnen Schritte ist nicht ein in der Zukunft liegendes Ziel; der Sinn ist vielmehr stets schon präsent, unabhängig von den Fortschritten, die in seinem Dienste geschehen.“ (Spaemann 1994, 132).
- 19 „Nach der Bestimmung des Menschen zu fragen, aber heißt, nach der Bestimmung von etwas zu fragen, das selber vor die Frage nach seiner Bestimmung gestellt ist, das seine Bestimmung selbst hervorbringen und nicht als eine schon bekannte lediglich lernen, sondern als eine hervorzubringende erlernen muß.“ (Michael Winkler 1994, 114; zitiert bei Rieger-Ladich 2002, 255).
- 20 Rieger-Ladich (2002) bleibt skeptisch, was die pädagogischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung angeht, weshalb „Mündigkeit“ sich für ihn letztlich als „Pathosformel“ erweist. Es wäre zu fragen, inwiefern diese Einschätzung Luhmanns binärer Semantik zu verdanken ist, da sie verhindert, Selbstbestimmung und Erziehung in eine dialektische Beziehung zu setzen (ebd.,

Sprachmündigkeit erwirbt, wem sie zugestanden wird, aber auch wer den anderen durch seine Sprachtätigkeit sprachmündig werden lässt, und das unabhängig von dessen Kompetenzniveau. Sprachmündig sein kann deshalb auch das stumme Kind oder der Erwachsene, der durch Krankheit oder Alter seine Sprache verloren hat. Und sprachmündig sein können auch Menschen mit starken kognitiven Einschränkungen oder solche, die unter Demenz leiden. Ob sie es sind, hängt von denjenigen ab, die mit ihnen umgehen. Gleichzeitig ist das Eintreten für die eigene Sprachmündigkeit und die Forderung, als sprachmündig anerkannt zu werden, ein universales Menschenrecht: Jedem Menschen muss das Recht zugestanden werden, so zu sprechen, wie er sprechen kann. Dieses Prinzip sollte auch im Unterricht ausnahmslos gelten, weshalb die Perspektive der Sprachmündigkeit der Orientierung an den Gesichtspunkten der *Sprachrichtigkeit*, der *Sprachangemessenheit* und der *Sprachwirksamkeit* vorgeordnet ist. Sprachmündigkeit bildet damit die unaufhebbare Voraussetzung und das bedeutet die Grundlage allen Lernens, das die Selbstbestimmung des Subjekts anerkennt. Gleichzeitig ist sie aber auch in den Prozess der mehrperspektivischen Gewichtung einbezogen, der die Modellierung sprachlicher Lerngegenstände prägt. Wo Sprache zum Gegenstand von Lernprozessen wird, müssen Entscheidungen getroffen werden, die die Sprachlichkeit des Menschen als Ganzes ins Spiel bringen, obwohl immer nur ausgewählte Aspekte der Sprache Lerngegenstand sein können. So kommt der Perspektive der Sprachmündigkeit auch dort eine orientierende Funktion zu, wo der Lerngegenstand aus einem anderen Blickwinkel konstruiert wird, etwa bei der Aneignung orthographischer Strategien (Sprachrichtigkeit), beim Einüben von Techniken der mündlichen Präsentation (Sprachangemessenheit) oder bei Sprechexperimenten mit einem Gedicht (Sprachwirksamkeit).

In Lernsituation, in denen das Selbstkonzept in der Sprache, die Freude am eigenen Sprechen, Schreiben und Lesen und der Mut zur Erprobung neuer sprachlicher Möglichkeiten gestärkt werden soll, werden *Erfahrungen der Sprachmündigkeit* zum zentralen Lernziel. Der Erfolg des Unterrichts wird dabei davon abhängen, inwiefern sich die Planung und Durchführung an Maßstäben orientiert, die der Ermöglichung und dem Ausbau der Sprachmündigkeit dienen. Vier solcher Maßstäbe sollen abschließend konkretisiert werden.

255) und jenes Entweder-Oder-Schema reproduziert, das Rieger-Ladich an anderer Stelle kritisiert (ebd., 249).

Sie zielen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen und beruhen auf den sprachethischen Postulaten der *Partizipation*, der *Akzeptanz*, der *Subjektivierung* und der *Emanzipation*.

Erfahrungen der Sprachmündigkeit werden dort wahrscheinlich, wo der Unterricht Möglichkeiten zum *partizipierenden Sprachhandeln* eröffnet. Das ist dann der Fall, wenn die Lernenden nicht nur als ausführende Instanzen des Lehrerwillens tätig werden, die Arbeitsaufträge zu erledigen, Fragen zu beantworten und Anweisungen zu befolgen haben, wenn sie also nicht nur dem Konzept des Schülers* als „Trivialmaschine“ entsprechen, das Luhmann in seiner Kritik der Erziehung beschreibt (Luhmann 1991). Partizipation im Sinne sprachmündiger Teilnahme am Unterricht findet dort statt, wo die Lernenden Einfluss auf Ablauf und Gestaltung des Unterrichts nehmen können (ohne dass dies in die Rubrik „Unterrichtsstörung“ fällt), weil das Nicht-Vorhersehbare ihres Denkens und Handelns zum Ausgangspunkt von Lernprozessen wird. Wo solche partizipativen Momente fehlen und die Schüler* keine Freiräume für mitgestaltende Interventionen erhalten, schwindet der Unterschied zwischen Lernen und Folgeleisten, Unterrichten und Abrichten. Partizipation setzt Freiheit voraus, wobei Freiheit in Lernsituationen etwas Grundlegenderes und Umfassenderes ist als die viel zitierte intrinsische oder extrinsische Motivation. Denn Freiheit gründet in der Handlungsfähigkeit des Subjekts, während es Motivation auch in Zwangssituationen geben kann, etwa durch die Androhung einer Strafe oder das In-Aussicht-Stellen einer Belohnung. Die motivierte Handlung ist notwendigerweise zweckgebunden, allein die freie kann sinnstiftend sein. Wer frei handelt, will das tun, was er tut, weil er es will.²¹ Freiheit im Unterricht entsteht, wenn die Schüler* zu Mitspielern* werden, die ihre Lernwege und ihr Lerntempo mitbestimmen können, weil Unterricht nicht nach einer immer gleichen Routine abläuft, sondern als ein Projekt verstanden wird, das immer wieder neu erfunden werden muss. In Bezug auf die schulische Arbeit insgesamt mag das angesichts überfrachteter Bildungspläne und einer auf Einsparung zielende Bildungspolitik utopisch erscheinen, in Hinblick auf jede einzelne Unterrichtsstunde sind partizipierende Unterrichtsphasen und -momente so gut wie immer möglich. Das Prinzip der Partizipation selbst ist nicht neu; seit der Reformpädagogik besteht Einigkeit darüber, dass

21 In Anknüpfung an Kant heißt es bei Gerhardt: „Die Freiheit, die wir meinen, ist keine Freiheit von den Gesetzmäßigkeiten der Natur, sondern sie ist nichts anderes als die von uns selbst gewollte Wirksamkeit unseres eigenen Tuns“ (Gerhardt 2018, 248).

Selbstbestimmung eine Voraussetzung nachhaltiger Lernprozesse darstellt. Dieser Auffassung wird auch in der Deutschdidaktik nicht widersprochen. Allerdings gilt das vor allem für den Methodeneinsatz und die unterrichtlichen Abläufe, weniger für die Modellierung der sprachlichen Lerngegenstände selbst. Von partizipativem Sprachhandeln kann jedoch erst dann die Rede sein, wenn die Lernenden mit den sprachlichen Ressourcen, die sie mitbringen (und nicht erst noch erwerben müssen), zu erfolgreichen Mitgestaltern* der Unterrichtsarbeit werden. Partizipatives Sprachhandeln gibt es deshalb nur dort, wo das, was Elly Glinz für das Schreiben formuliert hat, für alle Sprachtätigkeiten im Unterricht gilt: „Alle Schülerinnen und Schüler können schreiben, wenn sie schreiben dürfen, wie sie schreiben können.“ (Glinz 1997, 105). Der Weg in die Zone der nächsten Entwicklung führt über die Entfaltung der eigenen Potenziale. Diese zu erkennen und zu würdigen, ist daher eine der Hauptaufgaben bei der Modellierung der Lerngegenstände und der Planung des Unterrichts.

Das zweite Kriterium für sprachmündige Lernsituationen bildet das Prinzip des bewertungsfreien und daher *akzeptierten Sprachhandelns*. Nicht nur die Schüler* brauchen Anerkennung, sondern auch das, was sie leisten, muss anerkannt werden, und das auch dann, wenn diese Leistungen kaum oder gar nicht den Anforderungen entsprechen. Konkret bedeutet das, dass zu keinem Zeitpunkt die Angst vor Fehlern dazu führen darf, dass Schüler* im Unterricht verstummen – ein Phänomen, das aus dem Fremdsprachenunterricht nur allzu bekannt sein dürfte, aber eben auch im Deutschunterricht gang und gebe ist. Während viele Schüler* am Anfang des ersten Jahres Interesse an der neu zu lernenden Sprache bekunden und dies auch durch mündliche Mitarbeit dokumentieren, reduziert sich die Zahl derjenigen, die in gemeinsamen Unterrichtsphasen aktiv mitarbeiten, nach und nach deutlich, bis nur noch einige wenige mit mündlichen Beiträgen in Erscheinung treten. Das Gros der Klasse nimmt dann den Habitus der sichtbaren Unsichtbarkeit ein, bei dem das sprachliche Verstummen durch mimische Versteinerung kompensiert oder sogar offene Ablehnung des Unterrichtsgeschehens bekundet wird. Ein Grund für diese Entwicklung ist die didaktische Überzeugung, dass auf jeden sprachlichen Fehler mit einer entsprechenden Korrektur reagiert werden müsse (Lochtman 2003, Havranek 2002). Dass Fehler niemals stehen bleiben dürfen und immer und sofort zu korrigieren seien, mag aus der Perspektive der Sprachrichtigkeit konsequent und plausibel erscheinen, aber die Verabsolutierung dieser Maxime bewirkt das Gegenteil von dem, was sie erreichen will, da gerade die so zum Verstummen gebrachten Schüler* ihre mündlichen Sprachkompetenzen nicht weiter ausbauen. Das Prinzip der Sprachmündigkeit wirkt hier als Korrektiv: Lernphasen, in denen die Sprachrichtigkeit und entsprechendes

Korrekturverhalten dominiert, müssen als Gegengewicht durch Freiräume austariert werden, in denen die Lernenden ihre sprachlichen Möglichkeiten ausprobieren können, ohne dass jede Äußerung sofort einer Korrektur unterzogen wird. Ermutigende Akzeptanz realisiert sich als Wertschätzung aller Sprech-, Lese- und Schreibleistungen in Situationen in experimentellen Lernsituationen. Denn das Wagnis des Sich-Zeigens in der Sprache wird nur eingehen, wer nicht unweigerlich und unausgesetzt mit der defizitären Seite seiner Sprachkompetenz konfrontiert wird. Die Ermutigung zum Sprechen (Lesen, Schreiben) setzt die vorläufige Akzeptanz der dabei auftretenden unvermeidlichen Fehler voraus. Auch der diagnostische Gewinn solcher korrekturfreien Erkundungsphasen ist nicht zu unterschätzen, da die Lehrperson sich gerade in diesen Phasen ein genaues Bild von den Stärken und Schwächen der Lernenden machen kann (vgl. Lösener/Saknus 2017).

Das dritte Kriterium für Sprachmündigkeit im Unterricht bildet die Orientierung am Prinzip des *subjektivierenden Sprachhandelns*. Aus der in der Sprachmündigkeit begründeten Untrennbarkeit von Subjekt und Sprache ergibt sich das Postulat, in sprachlichen Lernprozessen regelmäßig Phasen des subjektivierenden Sprachhandelns einzubauen, so dass die Schüler* Sprache als Tätigkeit erleben können, in der Subjekte sich zeigen, sich begegnen und miteinander in Interaktion treten. Es geht also um die personalen Spielräume des sprachlichen Lernens und damit auch um seine poetische und theatrale Seite, die beim Vorlesen, Vortragen, Vorspielen und allen Formen der sprachlichen Inszenierung zur Geltung kommt. Hier liegen die besonderen Lernpotenziale des handelnden Umgangs mit literarischen Texten. Sprachmündigkeit braucht ein Gegenüber, das sie erzeugt und von dem aus sich das Subjekt als sprachmündig erleben kann. Mit Beginn des Schriftspracherwerbs gewinnen daher auch *Texte* den Charakter eines sprachlichen Gegenübers; auch deshalb wird in der Literaturdidaktik häufig von der „Begegnung mit dem Text“ gesprochen, denn nirgendwo nähern sich Verstehensakt und Begegnungserfahrung so sehr an, wie bei der Rezeption literarischer Texte.²² Auch die Entfaltung der Subjektivität folgt der Logik der Ich-Du-Reversibilität: Die Erlebbarkeit des Textsubjekts durch das Lesersubjekt kann zur Erweiterung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten beitragen, durch Identifikation und Distanzierung, mimetische

22 Näheres dazu im Kapitel 9 *Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen*. – Subjektivität meint nicht Beliebigkeit. Literarisches Verstehen bedarf des Rückgriffs auf Wissens- und Strategieressourcen, die Gegenstand von Lernprozessen werden können (Scherf 2016).

Anverwandlung oder variierende Inszenierung des Gelesenen oder Gehörten.²³ Es geht dabei um Prozesse, sich auch im Spracherwerb bei der Übernahme verschiedener Figurenidentitäten im Rollenspiel beobachten lassen (Andresen 2002). Für das sprachliche Lernen können die Formen des subjektivierenden Sprachhandelns auf vielfältige Arten und Weisen genutzt werden: beim Erzählen und Vorlesen, beim Nachspielen des Gehörten und Gelesenen oder beim Erfinden eigener Geschichten und Gedichte. Die dazu notwendigen Wiederholungsphasen (Entwickeln und Überarbeiten, Ausprobieren und Proben) tragen wesentlich zur Vertiefung und Festigung des Gelernten bei.

Das vierte Kriterium, das *emanzipierende Sprachhandeln*, ist erfüllt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht von der ersten Klasse an als denkende, urteilende, kritikfähige Subjekte erleben können. Das aber setzt auch voraus, dass ihnen Aufgaben angeboten werden, die individuelle Lösungen erfordern und dadurch selbstregulierte Differenzierungsprozesse ermöglichen (im Gegensatz zur schematischen Differenzierung durch Niveaustufungen). Allerdings ist es nicht damit getan, offene Aufgabenstellungen anzubieten, da, wie Juliane Köster zu bedenken gibt, die „Hochschätzung selbstbestimmter Lösungswege und eigener Lösungen“ nur allzu leicht dazu führe, dass der Unterstützungsbedarf, den viele Lernende benötigen, unbeachtet bleibt (Köster, 2017, 77). Die in den Bildungsplänen anvisierte Zielvorgabe der „Eigenständigkeit“ und die Berufung auf „Prinzipien wie Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und autonomes Lernen“, die gegen die „gängelnde Verschulung stark gemacht“ werden, führen nur allzu leicht zu einer Abwertung „spezifizierter und detaillierter Handlungsanweisungen“, die viele Lernende dringend benötigen (ebd.). Diese Einschätzung wird durch Untersuchungen von Jochen Heins bestätigt, der kritisiert, dass „die normative Forderung nach Offenheit und Komplexität von Aufgaben nicht tragfähig für förderliche Lern- und Verstehensprozesse“ sei (Heins 2018, 14). Unter Bezugnahme auf eigene und fremde Studien kommt er zu dem Schluss, dass „offene und komplexe Aufgabenstellungen oftmals gerade nicht zu eigenständigen kognitiven Operationen anregen, sondern durch Überforderung das Gegenteil bewirken“ (ebd.). Aus diesen Ergebnissen sollte jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass Freiheit, Offenheit und Selbstständigkeit den Lernerfolg *per se* gefährden und deshalb auf ein Minimum zu reduzieren seien. Wo dies geschieht, bleibt von der Mündigkeit nur eine hypothetische Zielvorgabe, die aus dem Lernprozess selbst tunlichst auszuklammern ist – das

23 Zur Bedeutung dieses Aspekts für den Fremdsprachendidaktik vgl. Christ (2008), Bracker (2015) und Karalolu (2019).

pädagogische Paradox der Aufklärung wirkt bis in die Gegenwart hinein.²⁴ Wenn dagegen allen Lernenden von Anfang an und unabhängig von ihrer Sprachkompetenz Sprachmündigkeit zugestanden wird, dann kann ihnen nicht zugleich das Recht auf Freiheit, Offenheit und Selbstständigkeit abgesprochen werden. Die Frage darf nicht sein, wie Offenheit durch Lenkung und Selbstständigkeit durch Regulierung zu ersetzen sind, sondern welche Unterstützung Schüler* benötigen, um zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu werden. Die antagonistische Gegenüberstellung von Offenheit und Lenkung führt dagegen dazu, dass produktive Wechselwirkungen zwischen Autonomie und Anleitung aus dem Blick geraten. Denn zweifellos brauchen auch die verschiedenen Konzepte und Ansätze des selbstregulierenden Lernens wohlüberlegte Strukturierungen. Aufgabenstellungen, die auf subjektiviertes Sprachhandeln abzielen, sollten Selbstständigkeit, ermöglichen, ohne durch Komplexität zu überfordern; sie sollten eine methodische Rahmung mit hoher Zieltransparenz ausweisen, Hilfestellungen für die Bearbeitung anbieten und an die jeweilige Lerngruppe angepasste Differenzierungsmöglichkeiten bereithalten. Sicherlich, die Gestaltung selbstgesteuerter und selbstbestimmter Lernprozesse stellt die höchsten Anforderungen an die didaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrer*. Unterrichtskonzeptionen, die solche Anstrengungen scheuen, verkennen die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Sprache, Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit in allen Situationen des sprachlichen Lernens.

Nicht immer wird das schulische Lernen allen Kriterien der Sprachmündigkeit gleichermaßen gerecht werden können. Aber ein Unterricht, der sie eliminiert oder marginalisiert, macht Schüler* unweigerlich zu Luhmann'sche Trivialmaschinen, „die (wenn sie nicht kaputt sind) in immer gleicher Weise Inputs in Outputs umwandeln“ (Luhmann 1991, 30). Dazu bedarf es weder einer deutschdidaktischen Theorie noch einer Konzeption der sprachlichen Bildung.

24 Das belegen Reinmann und Mandl, wenn sie sich fragen, was sich „mit dem Prinzip der Selbststeuerung als einer didaktischen Methode erreichen lässt, denn: Kann man etwas als Methode einsetzen, das gleichzeitig ein Ziel ist?“ (Reinmann & Mandl 2006, S. 645; zitiert bei Heins 2018).

9 Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen

Inwiefern braucht das sprachliche Lernen eine poetische Perspektive? Die Problematik dieser Frage liegt nicht in der methodischen Zusammenführung von sprachlichen und literarischen Lernsituationen, sondern in der Poetik selbst, genauer gesagt in ihrer strukturalistischen Formalisierung einerseits und in ihrer hermeneutischen Eliminierung in den herrschenden literaturdidaktischen Modellierungen andererseits. Beides blockiert die Möglichkeit einer poetischen Perspektive für das sprachliche Lernen. Denn diese bedarf einer Theorie der poetischen Praxis als sprachlicher Handlung, die sich bereits in der *Poetik* des Aristoteles abzeichnet, aber bis heute unabgeschlossen geblieben ist. Da eine poetische Sprachhandlungstheorie das Postulat sprachlicher Wirkung impliziert, wird im Folgenden der Versuch unternommen, einen Beitrag zu einer solchen Theorie vom Gesichtspunkt der Sprachwirksamkeit zu leisten.

Am Anfang steht ein ernüchternder Befund: Um Aspekte der Sprachwirksamkeit geht es so gut wie nie, wenn didaktische Fragen des sprachlichen Lernens verhandelt werden. Das ist bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass die kommunikativ-pragmatische Wende in der Linguistik im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts das Bewusstsein für die Intentionalität den Handlungscharakter von Sprechereignissen geschärft hat. Jede Sprachtätigkeit *wirkt* gleichermaßen auf den Hörer* wie auch auf den Sprecher* selbst, auf das Denken, Fühlen, Wahrnehmen beider, auf die soziale und kulturelle Interaktion zwischen ihnen und formt so in jedem Augenblick die Art und Weise, wie Subjekte ihr Leben in der Sprache und durch sie gestalten. Das allein dürfte Grund genug sein, um diesen Aspekt der Sprache zum Lerngegenstand zu machen. Tatsächlich geschieht dies aufgrund der *langue*-Dominanz des sprachlichen Lernens im Deutschunterricht nur am Rande. Denn Sprachwirksamkeit wird erst erlebbar, beschreibbar, analysierbar, wenn die Perspektive der *parole*, der Rede und des Sprechereignisses also, eingenommen wird. Die einzelsprachliche Perspektive – so unverzichtbar sie ansonsten auch sein mag – reicht gerade hier nicht aus. Im besten Fall bleibt von den vielfältigen Aspekten der Sprachwirksamkeit nicht mehr übrig als die Appellwirkung einzelner Werbeslogans oder der Hinweis auf die wahrnehmungslenkende Wirkung metaphorischer Wendungen.

Auch im Literaturunterricht, wo Sprache als Rede, nämlich in Form von literarischen Texten, zum Lerngegenstand wird, kommen Aspekte der Sprachwirksamkeit selten in den Blick. Der Grund dafür liegt in dem, was man die

Überhermeneutisierung des Literaturunterrichts nennen könnte.¹ Die ausschließlich hermeneutische Modellierung der literarischen Lerngegenstände verhindert die Erfahrung und Reflexion der poetischen Sprachwirksamkeit – und das obwohl sie die Subjektivität literarischer Verstehensprozesse in den Mittelpunkt rückt. Denn das Subjekt, um das es dabei geht, ist das Subjekt des Interpretens*, nicht das des Textes. Der Sinn eines Textes ist hermeneutisch gesehen das Produkt eines Auslegungsaktes durch den Interpreten, nicht aber eine Aktivität des Textes.² Die Verlegung des Sinns in den Interpreten erklärt, warum die Hermeneutik keine Theorie des Textes als Äußerungsakt und der Sinnaktivität im Text entwickeln konnte. Sprachwirksamkeit kann aus hermeneutischer Sicht nur als Wirksamkeit eines Interpretationsgeschehens aufgefasst werden. Die gibt es natürlich auch, und es lohnt sich darüber nachzudenken, wie Interpretationen die Wahrnehmung und das Verständnis eines Textes ermöglichen, verändern oder auch verhindern. Aber dort, wo die Wirksamkeit der Sprache auf Interpretationsakte reduziert wird, wird die Literatur als Sprachhandlung, also als Tätigkeit von Subjekten, zum blinden Fleck, mit weitreichenden Folgen für die Möglichkeit des sprachlichen Lernens im Umgang mit Literatur.

9.1 Diesseits und jenseits der Sprachbetrachtung

In der Sprachdidaktik spielt das Thema „Sprachwirksamkeit“ nur eine marginale Rolle. Vergeblich sucht man hier nach einer didaktischen Theorie der Sprache als Tätigkeit, die auch auf literarische Texte anwendbar wäre.³ Dieser Befund ist zu präzisieren, wenn man sich jenen Lernbereich anschaut, der traditionell der Untersuchung der Sprache und dem Nachdenken über sie vorbehalten ist. Er wird unterschiedlich bezeichnet („Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, „Reflexion über Sprache“ etc.), zielt aber immer auch auf das Verständnis sprachlicher Funktionsweisen. Die weitgehende Abwesenheit

-
- 1 Über viele Jahrhunderte bestand das literarische Lernen darin, poetische Werke zu lesen, vorzutragen oder aufzuführen und literarische Gattungen für eigene Schreib- und Deklamationsübungen zu nutzen. Didaktische Anknüpfungsversuche an die Tradition der „literarischen Geselligkeit“ gibt es schon länger (vgl. Mattenklott 1979).
 - 2 Um diese Aktivität geht es, wenn nach der poetischen Wirksamkeit gefragt wird; sie ist nicht eine Eigenschaft eines Stücks bedrucktem Papier, sondern des Textes als geschriebener Rede und damit einer sprachlichen Handlung.
 - 3 Eine vertiefte Diskussion dieses Problemzusammenhangs findet sich bei Landgraf (2020, 38 ff.).

der Sprachwirksamkeit in der Sprachdidaktik kann weder einem grundsätzlichen Desinteresse an der performativen Seite der Sprache noch den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen angelastet werden. Im Gegenteil, die landesübergreifenden Bildungsstandards fordern die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Sprachwirksamkeit in allen Schulformen und -stufen ausdrücklich ein. Bereits Grundschüler der vierten Jahrgangsstufe sollen die „Beziehung zwischen Absicht, sprachlichen Merkmalen [und] Wirkungen untersuchen“, „Rollen von Sprecher/Schreiber – Hörer/Leser untersuchen und nutzen“ und über „Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen“ (BS Primar 2004, 13). Für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 wird verlangt, dass „beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene“ unterschieden und „grundlegende Textfunktionen“ erfasst werden: „Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht)“, dass „Sprechweisen“ und „ihre Wirkung“ bestimmt werden: „z. B. abwertend, gehoben“ (BS HS 2004, 15). Absolventen* des „mittleren Schulabschlusses“ (Jahrgangsstufe 10) sollen darüber hinaus auch „Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen“ (BS MS 2004, 15), bei den Textfunktionen auch die Funktionen „Regulierung (z. B. Gesetzestext)“ und „Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch)“ beherrschen und zusätzlich mit den Sprechweisen „derb“ und „ironisch“ vertraut sein (ebd., 16). Von den Abiturienten* schließlich wird erwartet, dass sie auf „grundlegendem Niveau“ ein „grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren“, „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“, „Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle“, „verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten“, „verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren“, „sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten“, „persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten“; auf „erhöhtem Niveau“ sollen sie außerdem „sprachliche Handlungen in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen theoriegestützt beschreiben“ (BS AH 2012, 21). – Das sind zweifellos anspruchsvolle und umfassende Zielvorgaben, die allesamt in irgendeiner Weise die Thematik „Sprachwirksamkeit“ berühren. Aber die Vielfalt und Disparität der Begrifflichkeit macht deutlich, dass hier auf sehr unterschiedliche Sprachleistungen Bezug genommen wird, deren Beziehung zueinander und deren theoretische Voraussetzungen nicht ansatzweise geklärt

sind. Nun fallen theoretische Klärungen nicht in den Aufgabenbereich der Bildungsstandards, aber die Formulierung von Kompetenzziele für das Fach Deutsch kann eben auch nicht auf eine kohärente theoretische Grundlegung verzichten. Für Aspekte der Sprachwirksamkeit fehlt sie bis heute. Inwiefern die Sprachdidaktik performative Aspekte der Sprache kaum oder gar nicht zum Gegenstand der Unterrichtsarbeit macht, soll im Folgenden exemplarisch an zwei Beispielen untersucht werden, einem Beitrag von Hildegard Gornik aus dem 2010 erschienenen *Taschenbuch des Deutschunterrichts* („Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit“) und dem von Sara Rezat verfassten Kapitel „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren“ aus dem von Charis Goer und Katharina Köller herausgegebenen Band *Fachdidaktik Deutsch* von 2016.

Hildegard Gornik spricht schon im ersten Satz ihres Beitrags unterschiedliche Aspekte von Sprachwirksamkeit an und erwähnt dabei auch die Literatur. Über Sprache reflektiere demnach, wer „Euphemismen in einer politischen Rede kritisiert, die Vers-Enden eines Gedichts »auffällig« findet oder die Angemessenheit einer Reaktion auf eine Frage einfordert“ (Gornik 2010, 232). Die Vielfalt der Phänomene wirft jedoch die Frage auf, „was die Kompetenz *Über Sprache reflektieren* ausmacht“ (ebd.). Ihr nachzugehen erfordere eine anthropologische Sichtweise auf Sprache: „So wie es zum Menschsein wesentlich gehört, sich der Sprache zu bedienen“, gehöre zu ihr auch „sich reflexiv zu einer Sprache zu verhalten“ (ebd.). Gornik belässt es zunächst bei dieser Feststellung und wendet sich terminologischen Problemen zu, die sich aus den unterschiedlichen Bezeichnungen dieses Lernbereichs ergeben. Dabei gewinnt sie die für ihre Ausführungen grundlegende Unterscheidung zwischen „Sprachbewusstheit“ und „Sprachthematisierung“ (ebd., 233), die eine Abgrenzung zwischen rein grammatischer Analyse („Sprachthematisierung“) und subjektbezogener Sprachbetrachtung („Sprachbewusstheit“) erlaubt. Die Relevanz einer solchen Unterscheidung leuchtet ein, ob sie durchgehalten werden kann, hängt jedoch von der Klärung ihrer sprachtheoretischen Implikationen ab. Gornik weiß um diese Problematik („Sprachreflexion ist wie jede Reflexion perspektivisch“, ebd., 234) und sieht die fehlende Unterscheidung zwischen Sprachkritik und grammatischer Analyse in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts durchaus kritisch (ebd., 235). Sie distanziert sich ebenfalls von modischen Formen der Sprachkritik, die sich in der Klage über die „wachsende Zahl der Anglizismen“ oder dem Pochen auf bestimmte normative Sprachformen erschöpfen (ebd.). In Abgrenzung dazu schlägt sie eine an Jakob Ossner anknüpfende, didaktische Definition der Sprachreflexion vor, die auf den „bewussten Zugang“ zum „eigenen Sprachgebrauch und Sprachverstehen“ zielt

(ebd.). In Hinblick auf die dabei zugrunde gelegte Sprachperspektive schreibt Gornik:

Als Basis dafür soll die Einsicht in die Sprachstruktur dienen. Das heißt: Reflexion über Sprache wird in der Sprachdidaktik aktuell nicht allein auf die Sprachnorm hin orientiert, sondern auch auf ihre sprachpraktische Relevanz bezogen. (Ebd.)

Der intendierten sprachtheoretischen Verortung wird schon hier durch die gleichzeitige Bezugnahme auf drei unterschiedliche Sprachbegriffe die Grundlage entzogen: Geht es um eine sprachstrukturelle, sprachnormative oder sprachpraktische Perspektive? Oder kann man all das einfach vermischen? Die damit in Kauf genommene terminologische Vagheit bleibt nicht ohne Folgen für die angestrebte Überwindung einer rein grammatischen Sprachbetrachtung. Daran ändert auch die Feststellung nichts, dass „Sprachbewusstheit“ die Bedingung von „Sprachthematizierung“ sei. Die Frage der Perspektive bleibt in der Schwebe, auch wenn Gornik Sprachbewusstsein dadurch definiert, dass „wir uns kognitiv den sprachlichen Phänomenen zuwenden“ (ebd., 236). Denn diese weisen ja genau die unübersichtliche Vielfalt auf, auf die sie am Anfang ihres Beitrags hingewiesen hat. Um das Problem zu lösen, greift sie die von Helga Andresen (1985) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen „aktueller“ und „eigentlicher Bewusstwerdung“ auf: Erstere sei situativ und entstehe dort, wo sich die Aufmerksamkeit spontan „auf die sprachliche Form, die sprachliche Gestalt richtet“, während es für Letztere notwendig sei, dass „Sprache gezielt anhand spezifischer Kriterien untersucht“ werde (ebd.). Die gewählte Begrifflichkeit verstärkt allerdings die Ausblendung des Tätigkeitscharakters der Sprache, da nur von „Form“ und „sprachlicher Gestalt“, nicht aber von Sprechen, Handeln oder Wirksamkeit die Rede ist und die Unterscheidung zwischen Sprache und Sprechen vorausgesetzt, aber nicht theoretisch fundiert wird.⁴ Hinzu kommt ein weiteres Problem: Da beim Schreiben- und Lesenlernen Sprache „gezielt anhand spezifischer Kriterien“ untersucht werden muss, ist die Überblendung der Begriffe „Sprachbewusstheit“ und „Sprachkompetenz“ so gut wie unvermeidlich. Jakob Ossner schlägt deshalb vor, den Begriff „Sprachbewusstheit“ für Formen der Sprachreflexion vorzusehen, in denen es weniger um Sprachrichtigkeit denn um Sprachangemessenheit geht,

4 So erscheint das Sprechen lediglich als Gebrauch sprachlicher Zeichen, mit der Konsequenz, dass von der sprachlichen Performativität nur semiotische Aspekte übrig bleiben: die Konventionalität von Sprechakten. Eine Theorie der poetischen Performativität ist auf diese Weise jedenfalls nicht zu gewinnen (vgl. Meschonnic 1975, 140 ff.).

etwa bei Formulierungsentscheidungen in Schreibprozessen. Zweifellos spielen dabei auch Aspekte der Sprachwirksamkeit eine Rolle, ausdrücklich thematisiert werden diese jedoch nicht. Eine Chance dazu bietet der Begriff der „Language Awareness“, der nach Gornik auch die „affektive Seite“ der Sprache betrifft und „darüber hinaus die Wahrnehmung der sozialen und politischen Gebundenheit von Sprache“ einbezieht (ebd., 237). Dies gilt – wie Gornik kritisch anmerkt – dagegen nicht für den „ausschließlich auf die Kognition bezogen[en]“ Begriff der Sprachbewusstheit (ebd.). Mit dieser Feststellung könnte eine Weiterentwicklung der Sprachbetrachtung im Deutschunterricht einsetzen, worauf Gornik aber verzichtet, um anknüpfend an Ossner bei einer rein instrumentalistischen Definition der Sprachbewusstheit zu bleiben. Demnach bildet Sprachbewusstsein eine „Instanz zur Lösung sprachlicher Probleme“, die dann auftreten, wenn das Sprachgefühl als „gut funktionierender Monitor“ der kognitiven Unterstützung bedarf (ebd., 238). Der „Professionalisierung“ der dabei notwendigen Fähigkeiten dient der unterrichtliche Aufbau eines „Sprachwissens“, das „auch zur Entscheidungsfindung“ herangezogen werden kann“ (ebd.).⁵ Das ist nicht zu leugnen und wird seit Langem von den Erkenntnissen der Schreibforschung bestätigt: Sprachbewusstsein dient der Lösung von Problemen, die sich etwa beim Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten einstellen. Der heikle Punkt liegt in der damit vollzogenen Reduktion der Sprachbewusstheit auf Problemlösestrategien mit der Konsequenz, andere Aspekte der sprachlichen Funktionalität auszublenden. Die Möglichkeit einer Reflexion der Sprachwirksamkeit verschwindet so hinter Fragen der *Sprachrichtigkeit* und der *Sprachangemessenheit*, was auch bedeutet, dass weder die Subjektdimension der Sprache noch die Sprache als poetische Tätigkeit zum Gegenstand von Lernprozessen werden kann. Dies ändert sich auch in den weiteren Ausführungen des Beitrags nicht, die Fragen des Spracherwerbs, der Mehrsprachigkeit, des Schriftspracherwerbs und der Grammatik gewidmet sind. Gornik schließt ihre Überlegungen mit einem Plädoyer für einen „funktionalen Grammatikunterricht“, der dem „Kernfeld“ der Sprachreflexion, nämlich der Grammatik, am ehesten adäquat sein dürfte, um dann – im letzten Absatz des Fazits mit einem Hinweis auf Ann Peyer (2005) – noch einmal im

5 Diese Auffassung wird noch einmal im Fazit des Beitrags unterstrichen. Demnach besteht in der Sprachdidaktik weitgehend Einigkeit darüber, „dass, wer über Sprachbewusstheit verfügt, sein Sprachkönnen professionalisiert hat, insofern die Sprachbewusstheit als Entscheidungsinstanz für Problemlösungen zur Verfügung steht“ (ebd., 244).

Sinne der *Language Awareness* zu fordern: „Zu hoffen ist, dass bei der Neukonzeption der Inhalte des Unterrichts auch die affektiven, sozialen und politischen Dimensionen der Sprache gesehen werden“ (ebd.). Diese Hoffnung dürfte sich kaum erfüllen, solange Sprachbewusstheit eine grammatische Angelegenheit auf der Ebene des Beschreibens „sprachlicher Mittel“ bleibt.

Sara Rezat lässt in ihrer Einführung in die Didaktik der Sprachbetrachtung („Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“) keinen Zweifel an ihrer sprachtheoretischen Verortung. Vom ersten Satz an siedelt sie ihre Überlegungen in einer reinen *langue*-Perspektive an („Die Beschäftigung mit Sprache als System hat eine sehr lange Tradition“, Rezat 2016, 289) und stellt so die Weichen für die traditionelle Konvergenz zwischen Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Bereits der einleitende Abschnitt handelt von der „Geschichte der Grammatikdidaktik“ (ebd.), und auch die anschließenden Ausführungen zu entwicklungspsychologischen Aspekten der sprachlichen Bewusstheit orientieren sich ausschließlich an *langue*-Phänomenen (z. B. „Bewusstwerdung von Arbitrarität und Konventionalität“, „Trennung von Laut- und Bedeutungsseite sprachlicher Zeichen“ und „implizites morphologisches Wissen“, ebd., 290). Die von ihr vorgeschlagene Definition des Begriffs „Sprachbewusstheit“ erweitert diesen Verständnisrahmen nicht, auch wenn es heißt:

Sprachbewusstheit bedeutet, Einsicht in System und Funktion der Sprache zu erlangen, sprachliche Phänomene zu untersuchen und zu verstehen sowie über ein systematisches Beschreibungsinstrument (linguistische Fachterminologie) zu verfügen. (Ebd., 291)

Denn als Beispiele für die einzuführenden Fachbegriffe werden ausschließlich grammatische Termini angeführt („Tempus, Kasus, Genus verbi“, ebd.). Das Paradox dieser Verortung liegt in der Tatsache, dass die Bezeichnung „Reflexion über Sprache“ in den 1970er Jahren eingeführt wurde, um der „Bemühung um die Öffnung des Grammatikunterrichts“ (ebd., 292) Nachdruck zu verleihen:

Nicht nur traditionelle Bereiche der Grammatik wie Wort- und Satzlehre sollten thematisiert werden, sondern auch Aspekte des Sprachgebrauchs (Sprachnormen, Sprachvarietäten), Sprachgeschichte und -wandel sowie das Verhältnis von Sprache und Denken. (Ebd.)

Auch wenn sich hier eine thematische Öffnung angekündigt, werden die Grenzen der *langue*-Perspektive nicht überschritten; dafür spricht jedenfalls die Reduzierung von „Aspekten des Sprachgebrauchs“ auf Fragen der „Sprachnormen“ und der „Sprachvarietäten“. Allerdings findet sich am Ende des Kapitels, nach einer Übersicht über Konzepte und Grundbegriffe des Grammatikunterrichts,

ein Abschnitt mit der Überschrift „Sprache im Gebrauch“ (ebd., 305 ff.). Ihm vorangestellt ist ein Infokasten mit dem Hinweis, dass es nun darum gehe, wie „Sprache als menschliches Verständigungssystem in Äußerungen und Texten funktioniert“ (ebd.). Es folgen allerdings keine Ausführungen zur Diskursivität der Sprache und zur Funktionsweise von Äußerungen und Texten. Stattdessen setzt sich erneut die *langue*-Perspektive durch. Es folgen Darlegungen zur Sprachgeschichte und zu Varietäten des Deutschen, bevor dann auf den letzten beiden Seiten des Kapitels das Thema „Sprache und Denken“ behandelt wird (ebd., 315). Auch hier, wo die Frage der Sprachwirksamkeit auf der Hand liegt, dominiert die *langue*-Perspektive. Als Referenz dient Benjamin Lee Whorfs einzelsprachlich ausgerichtete Relativitätshypothese, die in einer abgeschwächten Version zum *state of the art* erklärt wird (ebd., 316). Wie schwankend der Boden ist, auf dem diese Feststellung getroffen wird, belegt die Definition der Relativitätshypothese, die Rezat von Ivar Werlen (2002) übernimmt. Demnach meint das Prinzip der sprachlichen Relativität,

dass jene Sprache(n), die ein Individuum als Teil einer Sprachgemeinschaft erworben und gelernt hat, die Art und Weise mitbeeinflussen, wie die Welt von diesem Individuum interpretiert wird; dieser Einfluss kann allerdings reflektierend aufgehoben werden. (Werlen 2002, 28; zitiert bei Rezat 2016, ebd.)

Vom Äußerungssubjekt bleibt nur das „Individuum“ übrig, wie es aus dem Blickwinkel der *langue* erscheint: etwas, das sich nur über die Beziehung zur Norm definiert: als deren Verwirklichung oder in Abweichung von ihr. So ist hier nur vom Einfluss der Sprache auf das Individuum die Rede, während der umgekehrte Fall, die Gestaltung von Sprache durch das Subjekt, wie sie in jeder Äußerung zu beobachten ist, ausgeklammert bleibt.⁶ Fragwürdig erscheint überdies die Behauptung, dass der Einfluss der Sprache auf das Individuum „reflektierend aufgehoben werden“ könne. Das würde eine Reflexion in einer Sprache der Engel, außerhalb der tatsächlichen Sprachlichkeit, voraussetzen. Wer in der Sprache ist, kann jedoch nicht nach Belieben aus ihr heraustreten, denn, wie es bei Wilhelm von Humboldt heißt, durch „denselben Akt, vermöge dessen er [der Mensch] die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein“ (Humboldt 1827, § 61, 224). Es ist bezeichnend, dass Wilhelm von Humboldt bei Rezat unerwähnt bleibt, nicht nur, weil sich sowohl sprachdeterministische als auch sprachanthropologische Positionen auf ihn berufen, sondern auch, weil der wohl berühmteste Satz zur kognitiven Sprachwirksamkeit

6 Zur Kritik an der Gleichsetzung von Subjekt und Individuum vgl. Meschonnic (1995, 145 f.).

von Humboldt stammt: „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken“, wobei er auch hier die Sprache von der Tätigkeit des Sprechens her denkt und eben nicht auf die *langue*, also die Einzelsprache, reduziert (Humboldt 1830, 426, vgl. Stetter 1999, 407 ff. u. Lösener 2000b). Rezat wendet sich schließlich den Arbeiten zum Metapherngebrauch von George Lakoff und Mark Johnson zu und stellt fest, dass sich „am metaphorischen Sprachgebrauch“ thematisieren lässt, „dass Sprache eine Rolle beim Denken spielt und den ausgedrückten Inhalt mitbestimmt“ (Rezat 2016, 316). Sie betont, dass Metaphern „Denkmodelle“ vorgeben können oder zur Meinungsbeeinflussung eingesetzt werden. Dem ist zuzustimmen, aber auch hier gerät das Ziel, wie „Sprache als menschliches Verständigungssystem in Äußerungen und Texten funktioniert“ (ebd., 305), aus dem Blick, da weder Äußerungen noch Texte berücksichtigt werden. So verwundert auch das vollständige Vergessen der Literatur nicht weiter.

Ist Sprachwirksamkeit also ein Thema für die Sprachdidaktik? Man wird diese Frage mit ja und nein beantworten müssen: ja, und das nicht nur, weil die Bildungsstandards die Auseinandersetzung mit vielfältigen Aspekten der Sprachwirksamkeit einfordern, sondern auch, weil sie in allen Lernbereichen des Deutschunterrichts eine Rolle spielt, und weil sie zum Gegenstand der Sprachreflexion werden muss, wenn Sprache nicht auf strukturelle Merkmalsbündel und grammatische Regularitäten reduziert werden soll. Aber eben auch nein, solange die Auseinandersetzung mit Fragen der Wirkung von Sprache auf die *langue*-Perspektive beschränkt wird. So bleibt die Hoffnung, dass der Literaturunterricht dieses Defizit durch seine Arbeit mit Texten und sein Interesse an sprachlichen Wirkungen und Wirkungsweisen mehr als wettmacht.

9.2 Der Solipsismus des literarischen Verstehens

Es bedarf keiner besonderen Anstrengung, um poetische Sprachwirksamkeit im Unterricht erfahrbar und bewusst zu machen. Es genügt, ein Gedicht, eine Erzählung, ein Drama zu lesen und die dabei erlebten Wirkungen zu reflektieren. Aber nicht jede Art des Umgangs mit Literatur wird der Sprachwirksamkeit eines Textes gerecht. Literarische Texte können auch daraufhin untersucht werden, ob sie sachliche oder fiktive Informationen enthalten, über vergangene Epochen Aufschluss geben oder bestimmte Form- und Gattungsmerkmale aufweisen. Aber wenn ihnen als Dichtung begegnet werden soll, dann geht es um Rezeptionsweisen, die den Leseakt zu einer Erfahrung des Miterlebens werden lässt – darauf hat bereits Aristoteles hingewiesen und das weiß auch die neuere Literaturwissenschaft (z. B. Vellusig 2013b). Die Potenziale des sprachlichen Lernens mit Literatur liegen deshalb vor allem in der Erweiterung der eigenen

Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Sprache durch die Erfahrung, wie ein anderes Subjekt in der Sprache denkt, wahrnimmt, handelt. Dass diese Potenziale nicht erkannt, geschweige denn ausgeschöpft werden, deutet auf tiefer liegende didaktische Probleme hin. Dazu gehört die Tatsache, dass subjektiven Textzugängen in der Literaturdidaktik zwar ein hohes Renommee zukommt, Erfahrungen der Sprachwirksamkeit aber kaum und wenn, dann nur zufällig und ohne Bezug zum sprachlichen Lernen, aufgegriffen werden. Inwiefern die Gründe dafür in den hermeneutischen Prämissen der literaturdidaktischen Konzepte zu suchen sind, soll am Beispiel von Günter Waldmanns „Grundriss einer produktiven Hermeneutik“ gezeigt werden (Waldmann 1998, 3–26). Waldmanns didaktische Grundlegung ist hier von Belang, weil sie nach wie vor den wahrscheinlich umfassendsten Versuch einer sprach- und literaturtheoretischen Fundierung des Einsatzes produktiver Verfahren im Literaturunterricht darstellt und weil die Probleme, die sie aufwirft, ungelöst geblieben sind.

Waldmann geht von der literaturdidaktischen Diskussion der 1980er Jahre und seinem eigenen Beitrag zur Entwicklung produktiver Verfahren aus (ebd., XI). Deren Rezeptionsästhetische Begründung ließ, wie er im Vorwort feststellt, schon früh ein Theoriedefizit erkennen, das er durch seine „produktive Hermeneutik“ beheben will.⁷ Zugleich sucht er Fehlentwicklungen beim unterrichtlichen Einsatz produktiver Verfahren vorzubeugen, damit diese nicht zum „aktionistischen Selbstzweck“ geraten (ebd., 1). Auch in dieser Hinsicht behält die Auseinandersetzung mit Waldmann ihre Aktualität, nicht zuletzt angesichts des erhöhten Legitimationsdrucks, unter dem der nicht-gymnasiale Literaturunterricht steht.

Waldmann legt seine Konzeption in sieben Abschnitten dar, die sich dem Text (1.1), dem Autor* (1.2, 1.3) und dem Leser* (1.4, 1.5, 1.6) zuwenden und in eine hermeneutische „Modellskizze“ (1.7) münden. Im Mittelpunkt des ersten Abschnitts („1.1 Der literarische Text: Texttheoretische Überlegungen“) steht eine am russischen Formalismus anknüpfende Differenzpoetik: „Ein literarischer Text ist anders als die Texte, die wir alltäglich gebrauchen, er ist sprachlich und textuell von ihnen *verschieden*“ (ebd., 3). Waldmann postuliert eine grundsätzliche Differenz zwischen „Alltagssprache“ und „lyrischer Sprache“, ohne allerdings zu klären, was jeweils mit „Sprache“ gemeint ist. Mag es im Fall der „Alltagssprache“ noch möglich sein, diese unter bestimmte Register zu fassen,

7 „So war das Feld produktiven Textumgangs [...] zwar ganz gut bestellt, blieb seine allgemeine theoretische und didaktische Begründung aber eher kärglich“ (ebd., XI).

so ist dies mitnichten für eine hypothetische „lyrische Sprache“ möglich. Zwar lassen sich sehr wohl Unterschiede zwischen poetischen und pragmatischen Texten ausmachen, aber diese verdanken sich keiner übergeordneten Varietät, sondern den kulturellen Praktiken, in die sie eingebunden sind.⁸ Waldmann postuliert dennoch eine vom Alltagsidiom abweichende Lyriksprache und zieht dafür eine Reihe fragwürdiger Argumente heran. Diese betreffen zunächst einmal den Begriff des „Alltäglichen“ selbst. Dieser evoziere nach Waldmann etwas von der Eintönigkeit industrieller Fließbandarbeit: „Alltag ist vor allem bestimmt durch Wiederholung und Gleichförmigkeit, die häufig als negativ erfahren wird“ (ebd. 3). Als Folie dieser pauschalen Abwertung schimmert ein gesellschaftliches Modell durch, das zwischen den *idiotes*, den zum Musischen befähigten privilegierten Müßiggängern, und den zur alltäglichen Arbeit Verdammten unterscheidet. Auch wenn er dieses Bild abzumildern sucht („Doch ist Alltag nicht an sich negativ, seine Gleichförmigkeit ist auch Halt gebende Gewohnheit“, ebd.), besteht das Alltägliche für ihn im Wesentlichen in „routinierte[n], ja automatisierte[n]“ Handlungen. Nach diesem Muster modelliert Waldmann dann das, was er unter „Alltagssprache“ versteht. Drei Eigenschaften sind es, die sie auszeichnen: Sie „*vereinfacht* meist“ (ebd.), sie „*verallgemeinert* oft“ (ebd.), und sie „*schematisiert* nicht selten“ (ebd., 4).⁹ Jede dieser drei Charakterisierungen ist linguistisch unhaltbar. Für die angebliche Tendenz zur Vereinfachung, die aus dem Willen zur „Verständigung“ hergeleitet wird, fehlt ebenso jeder empirische Beleg wie für die unterstellte Häufung von „Wiederholungen, Füllwörter[n]“ und „redundante[n] Formulierungen“ (ebd.). Ein Blick in eine beliebige Gedichtanthologie hätte genügt, um Waldmann eines Besseren zu belehren, da alle drei Phänomene dort wie überall in der Sprache zu finden sind. Die Vorstellung von der alltagssprachlichen Vereinfachung ist aber auch deshalb unzutreffend, weil sie die Pluralität, die Offenheit und den kreativen Umgang mit lexikalischen, idiomatischen und syntaktischen Elementen im alltäglichen Sprechen ausblendet. Nicht erst der Roman des 20. Jahrhunderts (James Joyce, Alfred Döblin, Arno Schmidt, Thomas Bernhard etc.) hat diese Potenziale erkannt und aufgegriffen, auch die Literaturen vergangener Epochen schöpfen aus der Vielfalt alltäglicher Sprachlichkeit. Dasselbe gilt für

8 Vgl. dazu auch die Überlegungen in dem Kapitel 2 (*Die sprechbare Schrift: ein genealogischer Blick auf Literatur*).

9 Waldmann spinnt hier ein Sprachmythologem fort, das in Deutschland vor allem durch Heidegger Verbreitung gefunden hat und das die „Bodenlosigkeit des Geredes“ im Alltag der Eigentlichkeit der Sprache in Poesie und Philosophie gegenüberstellt (vgl. Heidegger 1927/1993, 169: § 35 Das Gerede).

die pauschale Behauptung, dass die Alltagssprache „oft“ verallgemeinere. Die Beispiele, die Waldmann anführt, nämlich Pluralbildungen bei Personengruppen (*die Jugendlichen, die Lehrer, die Politiker*) widerlegen sich selbst, da sich in so gut wie allen Textsorten Pluralbildungen finden. Nicht anders verhält es sich mit „klischierten und stereotypisierten Wendungen“, „Slogans“ und „Schlagwörtern“, auf die er verweist und die ebenfalls kein exklusives Merkmal der Alltagssprache darstellen. Dass Waldmann solche Pauschalisierungen in Kauf nimmt, hat argumentative Gründe, denn er braucht sein Bild der Alltagssprache als Folie, um die Andersartigkeit der „lyrischen Sprache“ behaupten zu können. Immerhin kann er sich dabei auf die Tradition der russischen Formalisten berufen und auf das Jakobson'sche Postulat, nach dem sich Gedichte grundsätzlich durch verschiedene Arten von „sprachlicher Überstrukturierungen“ auszeichnen (ebd.). Der Formalismus liefert denn auch alles, was Waldmann für seine Poetik benötigt: Literarische Texte verwenden „Merkmale, Formen, Strukturen“, die aufgrund ihrer Abweichung von der Alltagssprache als poetisch empfunden werden; nutzt sich dieser Effekt ab, veralten die literarischen Verfahren und neue Formen müssen erfunden werden (ebd., 5, vgl. 9 und 13).

Problematisch an Waldmanns Formalpoetik ist, dass sie eine mehrfache Eliminierung der poetischen Performativität in Kauf nimmt und dadurch die Potenziale des sprachlichen Lernens beim Umgang mit Gedichten minimiert. Das gilt erstens für die vorausgesetzte Polarisierung zwischen Gedicht und Alltagssprache und der daraus resultierenden Trennung der poetischen Erfahrung von den Spracherfahrungen des Alltags. Wenn die Lernenden in der Lyrik nichts von dem wiederfinden, was ihr alltägliches Sprechen ausmacht, wenn es in poetischen Texten nur auf die Abweichungen von dem ankommt, was für das Sprachhandeln im Alltag von Bedeutung ist, kann der Umgang mit Gedichten in der Schule für Kinder und Jugendliche kaum ein nachhaltiges Interesse hervorrufen. Ebenso problematisch ist die formalpoetische Reduzierung literarischer Sprachwirksamkeit auf einen vorübergehenden Befremdungseffekt (ebd., 5 f.). Da das Gedicht nur als Form begriffen wird, ist auch seine Wirkung eine formale. Sprachliches Lernen mit Gedichten wird damit selbst zur Formsache, bei der es höchstens um das Entdecken von Stilfiguren, Reimschemata und Metren geht. Das ist dann auch das, was von der schulischen Beschäftigung mit Gedichten bei den Schülern⁷ gewöhnlich übrigbleibt: Kreuzreim oder Paarreim. Weitgehend eliminiert wird die Sprachwirksamkeit auch in dem pauschalen Gegensatz zwischen „fiktionalen Wirklichkeiten gegenüber der realen (alltäglichen) Wirklichkeit“ (ebd., 6). Waldmann spricht in diesem Zusammenhang von der „*inhaltliche[n]* Differenzialität literarischer Texte“ und behauptet, dass es für deren „literarischen Status“ keine Rolle spiele, „ob

und wie ihre ›Wirklichkeiten‹ auf reale Wirklichkeit referieren“, da das „Kriterium ihrer Literarizität“ in Eigenschaften wie „Komposition, Strukturiertheit, Kohärenz [...]“ liege (ebd. 6). Damit spricht er der Literatur jeden Anspruch auf lebensweltliche Relevanz ab. Der literarische Text ist nach Waldmann ausschließlich „selbstbezüglich“, „selbstreferierend oder autoreferenziell (bzw. wird literarisch so rezipiert)“ (ebd.). Die angebliche Selbstbezüglichkeit des Literarischen findet ihre Entsprechung in einer Hermeneutik des literarischen Verstehens, die für die letzte und gründlichste Eliminierung der Sprachwirksamkeit bei Waldmann zuständig ist. Sie resultiert aus den Postulaten einer *Projektionshermeneutik*, die den Sinn für das hält, was einem Text zugewiesen wird.

Bevor Waldmann seinen hermeneutischen Ansatz erläutert, unternimmt er einen kleinen Exkurs zu Ferdinand de Saussure. Er sucht bei Saussure die Antwort auf die Frage „Was ist Sprache?“ und zitiert dazu jene Passage aus dem *Cours*, in der es um die Unbestimmtheit der Laute und Vorstellungen jenseits ihrer sprachlichen Verknüpfung geht. Als angebliche Pointe von Saussures Argumentation wird ein Satz aus dem *Cours* zitiert, der die Saussure-Rezeption des Strukturalismus geprägt hat: „*die Sprache ist eine Form und nicht eine Substanz*“ (Saussure 1967, 146; zitiert bei Waldmann 1998, 11). Damit verkürzt Waldmann allerdings Saussures Sprachtheorie auf das inzwischen widerlegte Klischee von der strukturalistischen Formalisierung der Sprache bei Saussure.¹⁰ Ermöglicht wird dies einerseits durch Waldmanns Ausblendung der für das Saussure'sche Denken grundlegenden Unterscheidung zwischen *langue* und *parole*, und andererseits, weil er die Begriffe „System“ und „Differenz“ aus der Saussure-Lektüre Jacques Derridas übernimmt. Bei Derrida und nicht bei Saussure findet sich denn auch die von Waldmann übernommene Vorstellung von Sprache als einer bloßen „Kombinatorik“, einem „strukturell offenen“ System von Differenzen (ebd.). Diese Auffassung wird dann kurzerhand auf den literarischen Text übertragen: „Der literarische Text ist eine *Kombinatorik*, ein offenes System von *Differenzen*“ (ebd., 12). Die Zielrichtung der Strukturalisierung Saussures ist offensichtlich: Sie dient als sprachtheoretische Rechtfertigung für die *Formalisierung* des Textes und seiner sich daraus ergebenden semantischen Entleerung. Vorbereitet wird auf diese Weise ein Modell des literarischen Verstehens, das dem traditionellen Form-Inhalt-Dualismus verpflichtet ist. So bedeutet literarisches Verstehen zunächst einmal, die „Merkmale, Formen,

10 Kritisch dazu Engler (vgl. Saussure 1967), Mauro (1972), Meschonnic (1975, 220) und Lösener (2000a).

Strukturen“ (ebd., 13) innerhalb eines Textes (Binnendifferenzen) und in Bezug auf andere Texte (Außendifferenzen) wahrzunehmen: „Literarisch kompetent *verstehen* kann ihn [den Text] nur, wer ihn [...] der literarischen Formreihe, d. h. dem System der Binnendifferenzen, dem er zugehört [...] zuordnen kann“ (ebd., 12). Und: „Einen literarischen Text zu *verstehen*, bedeutet immer auch, ihn positiv und negativ, ›außer-‹ und ›innertextuell‹ in seiner Gewährtheit und Produziertheit und damit in seiner Intertextualität zu verstehen: literarisches Verstehen ist *intertextuelles Verstehen*“ (ebd., 13). Wobei die „Intertextualität“, von der hier die Rede ist, rein formaler Natur ist. Es geht um die Unterscheidung und Bezugnahme von Texten allein aufgrund ihrer „Merkmale, Formen, Strukturen“ (diese Aufzählungsreihe taucht auf der genannten Seite viermal auf).

Das Gegenstück zu der rein formalistischen Seite des Verstehens bildet das, was Waldmann „sinnverstehendes Lesen“ nennt („Lesen ist *sinnverstehendes Lesen*“, ebd., 14). Da der Text als strukturelles Gebilde aufgefasst wird, ist der Sinn nichts, das vom Text selbst produziert würde. Man kann ihn deshalb auch nicht dem Text *entnehmen*: „Sinnverstehen ist nicht einfach Sinnübernahme, denn Sinn ist nicht etwas, das im Text enthalten ist, das sozusagen an den Wörtern und Sätzen haftet [...]“ (ebd., 14). Waldmann weist hier nicht nur die Vorstellung einer bloßen Sinnentnahme zurück, *er postuliert eine grundsätzliche Trennung zwischen Text und Sinn*. Zur Veranschaulichung schlägt er eine Analogie zur außersprachlichen Wirklichkeit vor: „Sinn ist generell keine Eigenschaft der Dinge (ein Baum, ein Berg, eine Blume hat keinen ›Sinn‹), sondern etwas, das es nur für den Menschen [...] gibt“ (ebd.). Das ist richtig, aber Waldmann blendet die Sprache aus, wenn er vom Sinn und den Dingen spricht; nicht von ungefähr, denn es geht ihm gerade um die Verlegung des Sinns in den Leser, wenn er schreibt: „Im Bereich des Lesens ist Sinn analog keine Eigenschaft des Textes, sondern ein Geschehen zwischen Leser und Text“, um dann das Gewicht ganz auf die Leserseite zu verschieben: „ein Geschehen textueller Sinnsetzung oder Sinnzuschreibung durch den Leser“ und im Schlussteil des Satzes doch noch eine steuernde Instanz – allerdings außerhalb des Textes – zu postulieren: „innerhalb eines übergreifenden *Sinnsystems*, das den Lesenden bestimmt“, (ebd.). So oder so, der Text ist nicht mehr von Belang, Sinn wird beim Lesen allein durch den Leser und das ihn bestimmende Sinnsystem generiert.¹¹

11 „Etwas zu verstehen, einen Text zu verstehen, den jemand liest, bedeutet stets, das Gelesene auf sein Sinnsystem zu beziehen, genauer: sein Sinnsystem zu aktivieren,

Ironischerweise wird damit nicht nur der Text, sondern auch das *lesende* Subjekt zur *quantité négligeable*. Der Sinn ist das, was jeder dafür hält – das klingt nach postmoderner Toleranz, hat aber durchaus unerfreuliche Folgen für den Lernertrag im Literaturunterricht. Die Arbeit am Verstehen, das texterschließende Lesen, ja letztlich das Lesen insgesamt verlieren ihre Legitimation, wenn die Arbeit am Verstehen zur Phantasiereise des Lesers⁴ wird. Ohne es zu intendieren, trägt die radikalkonstruktivistische Projektionshermeneutik auf diese Weise wesentlich zur Abschaffung des Literaturunterrichts als Ort der Leseförderung und des sprachlichen Lernens bei.

Wer nach dem sprachlichen Lernen im Literaturunterricht fragt, muss offenlegen, was er unter der poetischen Dimension der Sprache versteht. Wenn er dabei zu dem Ergebnis kommt, dass diese in sinnfreien, von der Alltagssprache abweichenden Formen und Strukturen liegt, dann erscheint die Exklusion des Literaturunterrichts aus dem Bereich des sprachlichen Lernens durchaus folgerichtig. Die Möglichkeit des sprachlichen Lernens mit literarischen Texten steht und fällt mit der Poetik, die dabei vorausgesetzt wird. Aber wer Poetik sagt, muss nicht nur Form meinen, schließlich gibt es auch die Performativität des Poetischen.

9.3 Das Sprechen in der Schrift

Wer spricht, handelt, und wer durch Sprache handelt, verleiht ihr Wirksamkeit. Diese Erkenntnis liegt der antiken Rhetorik zugrunde, und von ihr geht auch Aristoteles aus, wenn er in seiner *Poetik* eine Wirkungstheorie entwirft, die das Konzept der *Mimesis* ins Zentrum der performativen Künste stellt. *Mimesis* – das ist nach Aristoteles Darstellung handelnder Menschen, in der Tragödie also Darstellung menschlichen Handelns durch Sprache und in ihr. Denn auf die Sprache kommt es an – und auf den Text. An drei Stellen betont Aristoteles, dass die Tragödie nicht auf die Aufführung angewiesen sei, da sich ihre Wirkung bereits bei der Lektüre einstelle (Kap. 6, 1450b15, Kap. 14, 1453b5, Kap. 26, 1462a10; Schmitt 2008, 11, 19 u. 41). Der Text wirkt, weil die poetische *Mimesis* das menschliche Handeln sprachlich erfahrbar macht – auch ohne theatrale Inszenierung. Um die Bedeutung der performativen Seite der Sprache wusste auch Cicero, der betont, dass es beim Übersetzen darauf ankomme, die *vis verborum*, die *Kraft der Wörter* wiederzugeben (Grutman 2020). Jahrhunderte

zu aktualisieren, und das zu Verstehende aktiv und konstruktiv mit ihm in Beziehung zu setzen, ihm so Sinn zu geben – es zu verstehen“ (ebd.).

später heißt es bei Wilhelm von Humboldt, dass die Sprache „kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Enérgeia)“ sei (Humboldt 1830, 418). Und dennoch, obwohl John L. Austin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen einführt und damit die Sprechakttheorie begründet, fehlt bis heute eine Theorie des poetischen Textes als Tätigkeit. Daran ist Austin übrigens nicht ganz unschuldig, denn für ihn fiel Literatur unter die Kategorie „parasitärer“ Sprachgebrauch und konnte daher vernachlässigt werden (Austin [1962] 1972, 42). Seitdem hat es verschiedene Versuche gegeben, dem Tätigkeitscharakter literarischer Texte Rechnung zu tragen. Zu den bekannteren gehört ein Band von Karlheinz Stierle aus dem Jahr 1975 mit dem Titel *Text als Handlung*. Allerdings hat sich der von Stierle vorgeschlagene Bezugsrahmen aus pragmatischer und semiotischer Texttheorie als wenig produktiv erwiesen. Die Pragmatik konnte bis heute keine Theorie der poetischen Performativität in literarischen Texten entwickeln, und in der Semiotik wird anknüpfend an Roman Jakobson das Spezifikum der Literatur in der Regel gerade in der Suspension des Handlungscharakters der Sprache gesehen, wenn er nicht einfach, wie in Waldmanns Projektionshermeneutik, gleich auf Bedeutungs- und Interpretationsakte reduziert wird (vgl. Eco 1987, 347 ff. u. Trabandt 1996, 141).

Und dennoch ist der Sprachhandlungscharakter nicht nur im Gesprochenen unmittelbar erfahrbar, sondern auch jedem Text eingeschrieben, durch den Rhythmus. Der französische Sprach- und Literaturwissenschaftler Henri Meschonnic stößt auf den Rhythmus im Text, als er in den 1960er Jahren damit beginnt, die hebräische Bibel ins Französische zu übersetzen (Meschonnic 1970, vgl. Lösener 1999 u. Viehöver 2015). Den Ausgangspunkt seiner Arbeit bildet der Ende des ersten Jahrtausends n. Chr. verfasste masoretische Urtext (von *masora*: „Überlieferung“), d. h. die auf der Grundlage älterer Handschriften von jüdischen Schriftgelehrten erstellte, erste vollständig vokalisierte Version des *Tanach*, der jüdischen Bibel. In ihr wurde nicht nur die Konsonantenschrift durch entsprechende Vokalzeichen ausgebaut, sondern auch die jahrhundertlang mündlich tradierte Vortragsweise durch ein komplexes Interpunktionssystem aus trennenden und verbindenden Akzenten wiedergegeben, den sogenannten *te'amim* (von *ta'am*: „Geschmack“). Sie bewirken die genau abgestufte Bildung größerer und kleinerer Sprechgruppen und stärkerer und schwächerer Sprechzäsuren und modellieren auf diese Weise die Sprechgestaltung für die Lesung. Meschonnic gibt diese rhythmische Notation durch unterschiedlich große Leerblöcke zwischen den jeweiligen Wortgruppen wieder. Der Anfang des „Hohelieds“ (hebr. *schir ha-schirim* „Lied der Lieder“) sieht in seiner Übersetzung so aus:

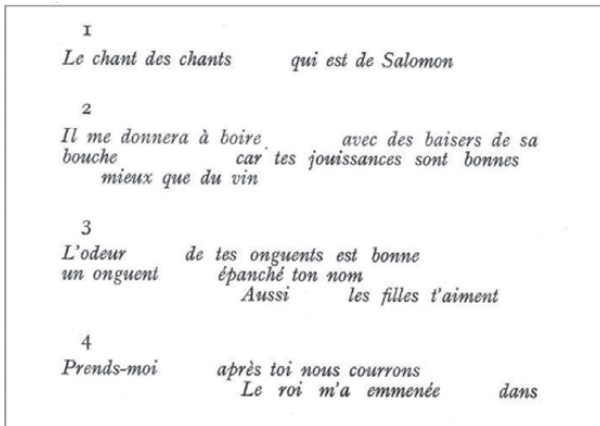


Abb. 4: Die ersten drei Verse des Hohelieds in Meschonnic's Übersetzung (Meschonnic 1970, 27).

Bereits das Schriftbild verrät, dass hier unter „Rhythmus“ keine metrische Struktur (Versmaß, Takt, alternierendes Betonungsmuster etc.) zu verstehen ist, sondern die textuelle Organisation der Sprechbewegung. Deutlich wird in Meschonnic's Übersetzung zudem, was die masoretische Notation von den ausgebauten Interpunktionssystemen der europäischen Schriftsprachen unterscheidet. Die *te'amim* fungieren als prosodische Marker, sie modellieren jede einzelne Sprechgruppe und ihren Bezug zur folgenden und zur vorausgehenden (durch die unterschiedlich langen Leerblöcke). Eine solche sprechrhythmische Präzision dürfte in der europäischen Geschichte der Interpunktion einzigartig sein. Aber die *te'amim* zeigen auch, was in Alphabetschriften möglich ist, wenn es um die Modellierung von Sprechweisen im Geschriebenen geht (Haueis 2015b). Die Mittel dafür sind vielfältiger, als man vielleicht denken würde. Dazu gehören phonematische Echfiguren, syntaktische Figurationen, auf den jeweiligen einzelsprachlichen Gegebenheiten beruhende silbische und akzentische Muster, aber auch lexikalische Wiederholungsfiguren und motivische Verfahren und die typographische Gestaltung (Lösener 1999). Bekanntlich ist die rhythmische Funktion des Kommas

aufgrund seiner Grammatikalisierung in der deutschen Gegenwartssprache weniger ausgeprägt als etwa im Englischen oder Französischen.¹²

Rhythmus und Wirkungsweise gehören zusammen, das gilt für die Bibel ebenso wie für andere poetische Texte – und Meschonnic versteht die Bibel als einen solchen – und es gilt gleichermaßen für mündliche wie für geschriebene Äußerungen. Und für die literarische Übersetzung, für die Meschonnic eine Poetik entwickelt, die vom Rhythmus im Text ausgeht und damit vom Text als Rede und damit von der Performativität des Sprechens – was eine Abkehr von einer weitgehend semiotisch geprägten Übersetzungstheorie impliziert. Dieser Paradigmenwechsel ist notwendig, um dem Rechnung zu tragen, was die Semiotik ausblenden muss und für das sie keine Begrifflichkeit entwickeln hat:

Beim Übersetzen geht es nicht nur darum, was ein Text sagt, sondern auch um das, was er macht, nicht nur um den Sinn, sondern auch um die Kraft, um die Stärke des Affekts. Folglich ist nicht die Einzelsprache zu übersetzen, sondern das System einer Rede, nicht das Diskontinuum, sondern das Kontinuum. Dies ist der Stoff, aus dem eine völlig neue Sprachtheorie gesponnen wird.¹³

Für Meschonnic beginnt eine solche Sprachtheorie dort, wo die Sprache vom Subjekt, von der sprachlichen Tätigkeit eines Subjekts, und das heißt von der Rede, vom Rhythmus und der Performativität her gedacht wird. Das setzt eine Kritik der landläufigen Auffassung voraus, nach der die Sprache ein Arsenal von Wörtern und Regeln darstellt, aus dem sich „Sprachbenutzer“ für ihre kommunikativen Zwecke bedienen. Der Satz „Die Sprache ist eine Tätigkeit“ erhält eine vollkommen andere Bedeutung, je nachdem, ob man ihn im semiotischen Sinne begreift oder vom Rhythmus her versteht. Was in semiotischer Hinsicht eine Banalität darstellt („Man benutzt Sprache, um sich zu verständigen“), verändert das Sprachdenken von Grund auf, wenn der Gesichtspunkt des Rhythmus eingenommen wird. Dann ist nicht nur das Sprechen eine Tätigkeit, die jemand vollzieht, sondern es gibt auch die Tätigkeit der Rede selbst, seine semantische Performativität, im Gesprochenen wie im Geschriebenen, also auch die Tätigkeit des Textes. Diese Perspektive verändert auch das Konzept

12 Im Gegensatz dazu besaß die Virgel im Frühneuhochdeutschen und in der Barockzeit noch eine rhythmische Funktion: Sie markierte prosodische Zäsuren und grenzte Sprechgruppen voneinander ab.

13 „Autrement dit, plus que ce qu'un texte dit, c'est ce qu'il fait qui est à traduire; plus que le sens, c'est la force, l'affect. Ce n'est donc plus de la langue qui est à traduire mais un système de discours, pas le discontinu mais le continu. Voilà certainement qui transforme toute la théorie du langage.“ (Meschonnic 2007, 55, Übersetzung von Béatrice Costa).

des Sinns, das ebenfalls als Tätigkeit, als Sinnaktivität, verstanden werden kann (Lösenner 2006). Meschonnic selbst spricht von „signifiance“ und knüpft damit an eine von Émile Benveniste entwickelte Begrifflichkeit an (Meschonnic 1982, 72 u. Meschonnic 2008, 25). Das Konzept der Sinnaktivität geht weder in einer semiotischen noch in einer hermeneutischen Perspektive auf. In semiotischer Hinsicht bestehen Texte aus Zeichen, und diese können etwas bedeuten, aber keine semantische Aktivität entfalten. Für die Hermeneutik wiederum kann Sinn nur etwas sein, das sich – gleichgültig, ob man es dem Text entnimmt oder zuweist – erst in der Interpretation zeigt. Der Interpret sagt, was der Text meint. Die Sinnaktivität dagegen, als Tätigkeit des Textes, ist im Text wirksam und nicht von ihm ablösbar. Sie kann ihm nicht entnommen, sondern nur erfahren und beschrieben werden, wobei diese Beschreibung eine nicht-semiotische Terminologie verlangt. Wie der Rhythmus ist auch die Sinnaktivität kein Zeichen, keine semiotisch reproduzierbare Einheit. Sie ist radikal geschichtlich und entsteht immer wieder neu, mit jedem Äußerungsakt und in jedem Text (Meschonnic 2008, 233 ff.).

Damit stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen Sinnaktivität und Schriftlichkeit. Wenn die Sinnaktivität auf der Seite der Sprache als Tätigkeit steht, wie kann sie dann zugleich konstitutiver Bestandteil eines Textes sein? Um dies zu beantworten, lohnt es sich, die bereits zitierte Passage bei Humboldt noch einmal genauer anzuschauen. Der Absatz, in dem – übrigens das einzige Mal in den Schriften Humboldts – *enérgeia* und *ergon* gegenübergestellt werden, beginnt mit den Worten:

Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. (Humboldt 1830, 418).

Sprache „in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst“ und „ihre Erhaltung durch die Schrift“ treten hier in ein Spannungsverhältnis, das die Schrift zunächst als defizitär erscheinen lässt. Die Schrift vermag Sprache nur „unvollständig“ und „mumienartig“ aufzubewahren. Dabei erinnert die Metapher der Mumie an den paulinischen Gegensatz zwischen dem Buchstaben, der tötet, und dem Geist, der lebendig macht (2. Korinther 3, 6). Aber Humboldt geht es nicht um die Abwertung der Schrift zugunsten einer Transzendenz des Sinns, sondern um die Notwendigkeit ihrer Versinnlichung im „lebendigen Vortrag“. Und das ist etwas vollkommen Anderes. Die konservierende Funktion der Schriftlichkeit und ihre Versinnlichung beim lauten Lesen oder Vorlesen, eben im „lebendigen Vortrag“, gehören für Humboldt zusammen, was auch bedeutet,

dass der Text etwas enthält, das versinnlicht werden kann, so dass die volle Sprachlichkeit des Geschriebenen erfahrbar wird. Humboldt hatte eine klare Vorstellung von diesem Etwas, das zeigt seine Theorie der Schrift, die in eine andere Richtung weist als Goethes resignierter Ausruf am Ende des 10. Buchs von *Dichtung und Wahrheit*: „Schreiben ist ein Mißbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede.“¹⁴

Humboldts Darlegungen zur Schrifttheorie beginnt mit der Entdeckung einer funktionalen Verwandtschaft von Sprache und Schrift und dem Hinweis, „wie tief und enge die Schrift, selbst wo die Vermittlung des Ohres fehlt, mit der Sprache zusammenhängt“ (Humboldt 1830, 441). Zu erklären ist dies damit, dass Sprache und Alphabetschrift auf dem gleichen Grundprinzip beruhen, dem der Artikulation. Artikulation ist das Funktionsprinzip der Sprache; das ist die zentrale These seines Akademievortrags von 1824 „Ueber die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau“ (Humboldt 1824, 92 u. 99). Dabei geht es nicht nur um die lautliche Seite der Sprache, sondern um die Gesamtheit der Gliederungsweisen in Laute, Silben, Wörter, Sätze, Abschnitte etc., also auch um die gedankliche Artikulation, so dass „der Begriff der Gliederung sich über ihr ganzes Gebiet, auch wo nicht bloss von Tönen die Rede ist, erstreckt“ (ebd., 92). Auf diesem Prinzip beruht nach Humboldt auch die Alphabetschrift, die nichts anderes leistet, als die komplexen sprachlichen Artikulationen wiederzugeben. So erklärt sich die Wechselwirkung zwischen Schrift und Sprache, bei der die Sprache auch von der Schrift beeinflusst werden kann: „Durch dies enge Anschliessen an die eigenthümliche Natur der Sprache verstärkt“ die Buchstabenschrift „gerade die Wirkung“ der Sprache und „erhöht ihren sinnlichen Ausdruck, indem sie den im Sprechen verbundnen Laut in seine Grundtheile zerlegt, den Zusammenhang derselben untereinander, und in der Verknüpfung zum Wort anschaulich macht, und durch die Fixirung vor dem Auge auch auf die hörbare Rede zurückwirkt“ (ebd., 88). Humboldt weist

14 Goethes Klage steht im Kontext der Krise des Erzählens im 18. Jahrhundert (vgl. Ter-Nedden 1998). Kaspar H. Spinner bemerkt dazu: „Goethe hat die Stelle kurz vor Erscheinen der Grimmschen Märchensammlung niedergeschrieben; er erzählt davon, daß er das Märchen von der »Neuen Melusine«, das er später auch veröffentlicht hat, erzählt habe, und beschreibt die große Wirkung, die es auf die Zuhörer ausgeübt habe; dann fügt er an: »Sollte jemand künftig dieses Märchen gedruckt lesen und zweifeln, ob es eine solche Wirkung habe hervorbringen können, so bedenke derselbe, daß der Mensch eigentlich nur berufen ist, in der Gegenwart zu wirken. Schreiben ist ein Mißbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede.«“ (Spinner 1992a, 157).

hier auf Ausdifferenzierungsprozesse hin, die durch die Verschriftung einer Sprache in Gang gesetzt werden und die erklären, warum Schriftsprachlichkeit und Sprachausbau im Unterricht nicht voneinander getrennt werden können.¹⁵

Humboldts weiter Artikulationsbegriff hilft auch bei der Beantwortung der Frage, wie sich die Sinnaktivität eines Textes beschreiben lässt. Wenn sich das Prinzip der Artikulation auf alle Ebenen der Rede erstreckt, dann hängt auch die jeweilige Sinnaktivität von dem Artikulationsgefüge ab. Sprachliche Artikulation aber wird durch das Ohr aufgenommen, was bedeutet, dass Texte als Sprechereignisse gelesen werden müssen, wenn ihre Sinnaktivität erfahren werden soll. Die Hörbarkeit des Textes als gesprochener Rede ist die erste Bedingung für die Möglichkeit, Sinnaktivität zu beschreiben. Da Artikulation bei Humboldt aber gerade nicht nur ein prosodischer oder phonologischer, sondern eben auch ein semantischer Terminus ist, bedarf es zweitens einer verbindenden Betrachtung des Zusammenspiels verschiedener Artikulationsgestaltungen im Text, um Momente der Sinnaktivität genauer charakterisieren zu können. Wie solche Analysen konkret aussehen können, soll an drei Beispielen verdeutlicht werden.

9.3.1 Sprachwirksamkeit im Text – drei Beispielanalysen

Dass auch Texte als Aktivität aufzufassen sind, ergibt sich sprachtheoretisch der Tatsache, dass es sich um schriftlich realisierte Äußerungen handelt. Wer einen Text verstehen will, muss ihn als Äußerung lesen und ihm den Status eines sprachlichen Akts zuerkennen. Und mit jeder Äußerung wird bekanntlich eine doppelte Aktivität vollzogen, als Sprechfähigkeit und als Sprechakt. Beides gehört zusammen, da man nur verstehen kann, was eine Äußerung als sprachlicher Akt bedeutet, wenn man sie als Sprechereignis wahrnimmt. Dies gilt auch für die „zerdehnten Sprechsituationen“ (Ehlich 1983) im Geschriebenen, denn der Text ist ebenfalls eine Sprachhandlungsform. Das kennt jeder aus dem Alltagssprachlichen Schriftverkehr: Man ärgert sich über den „Ton“ einer SMS und meint zugleich das, was sie als Sprechakt bewirkt, freut sich über eine E-Mail, weil man in den Glückwünschen die Stimmlichkeit des Freundes heraushört oder bemüht sich um eine sachlich klingende Wortwahl, damit eine bestimmte Wirkung beim Adressaten erzeugt wird. Die Prämisse des doppelten Handlungscharakters ist auch für die Lektüre literarischer Werke von Bedeutung, sie gehört zur literarischen Lesekompetenz, wenn man dem besonderen Erzählgestus eines Romans nachspürt und zugleich den Erzählstrom als

15 Vgl. das Kapitel 5 *Humboldts Sprachtheorie und das Konstrukt einer Bildungssprache*.

Ereignisfolge imaginiert, oder wenn man einen dramatischen Dialog im Kopf als Sprech- und Spielereignis auf einer inneren Bühne inszeniert oder einfach ein Gedicht als Gedicht liest.

Ein Text macht etwas durch die Art, wie er gemacht ist. So einfach, wie sich das Grundprinzip der Sprachwirksamkeit formulieren lässt, so komplex sind die Konsequenzen, die sich daraus für die Analyse ergeben. Sie betreffen das doppelte Machen, um das es geht. Denn wenn „Machen“ sich auf die Wirkung bezieht, die ein Text auf jemanden ausübt, dann muss das Gemachtsein des Textes mit dessen Rezeption in Beziehung gebracht werden. Bekanntlich kann aber ein und derselbe Text ausgesprochen unterschiedliche Wirkungen hervorrufen. Aber auch das Gemachtsein des Textes selbst wirft Fragen auf. Diese betreffen insbesondere die Konstituenten, um die es dabei geht: Soll der Aussagegehalt oder der Wortschatz untersucht werden? Sind Textstrukturen und Gattungen von Relevanz oder geht es – wie im traditionellen Gedichtunterricht – um Stilfiguren und ihre Funktionen? Mit der Analyse dreier Beispiele für Sprachwirksamkeit in Texten, nämlich eines Werbeslogans, eines Gedichts und eines kurzen Erzähltextes soll versucht werden, diese Fragen zu beantworten.

9.3.2 Beispiel 1: Die rhetorische Sprachwirksamkeit in der Werbung

Es ist schon etwas länger her, dass der Süßwarenkonzern Ferrero ein Produkt mit dem Namen „Milch-Schnitte“ auf den Markt brachte, das in ganzseitigen Anzeigen mit folgendem Slogan beworben wurde:

Die kleine Milchmahlzeit. Schmeckt leicht und reicht.

Der Produktname „Milch-Schnitte“ und der Slogan rufen das gleiche Assoziationsfeld auf und wecken die Vorstellung gesunder, vollwertiger Nahrung. Dabei ist das Bindestrichwort „Milch-Schnitte“ ein Kunstwort ohne Denotat, das nur auf das Produkt als Referenten verweist. Während Grundwort (-Schnitte) und Bestimmungswort (*Milch-*) Entitäten unserer Lebenswelt bezeichnen, entsteht aus ihrer Zusammensetzung kein semantisch schlüssiger Begriff. Das Grundwort „-schnitte“ evoziert die Vorstellung einer Brotscheibe, die mit „Milch“, die sich weder schneiden noch als Brotbelag verwenden lässt, schwerlich eine Verbindung eingehen kann. Der Produktnamen trägt Züge von Lichtenbergs „Messer ohne Klinge, an welchem der Stiel fehlt“: eine Chimäre, die uns die Sprache vorzugaukeln vermag, weil sie vorstellbar macht, was nicht denkbar ist. So setzt sich die imaginative Kraft der Sprache gegen unser Weltwissen durch. Wir haben es hier mit einer der grundlegendsten Formen der

Sprachwirksamkeit zu tun, aus der seit jeher die Mythen und märchenhaften Erzählungen aller Kulturen und Zeiten schöpfen. Die Sprache evoziert das Irreale und macht es so zu einer Realität unserer Vorstellung.

Als sprachwirksam erweist sich aber auch der zugehörige Slogan. Er ist mit dem Produktnamen nur über das Leitmotiv „Milch-“ verbunden und dient vor allem der Verstärkung des Assoziationsfeldes – und zwar durch die rhythmische Vielfältigung phonematischer Echos, die sich graphisch in etwa so wiedergeben lassen (berücksichtigt sind nur Serien mit mindestens einer Wortakzentsilbe):

Die kleine Milchmahlzeit. Schmeckt leicht und reich.



Der kurze Slogan weist eine erstaunliche Fülle von Echoserien auf, die sich an bestimmten Stellen bündeln. Besonders markiert wird auf diese Weise der Signifikant „Milch“, dessen phonematisches Material als Echofigur an verschiedenen Stellen aufgegriffen wird. „Milch“ wird so zum phonematischen Leitmotiv, das sich über den gesamten Slogan ausbreitet. Dieser Effekt wird durch verschiedene Reimformen verstärkt: Abgesehen von den Assonanzen, die beide Syntagmen miteinander verweben, reimt sich „Milchmahlzeit“ über die Alliteration auf /m/ auch mit sich selbst; außerdem kehren mehrere Phoneme des Kompositums, nämlich /l/, /ç/, /ai/ und /t/ in den beiden Wörtern „leicht“ und „reich“ wieder, die ihrerseits durch den Silbenreim auf einander verweisen. Die suggestive Wirkung dieser Konstruktion erinnert an einen Zauberspruch. Auch hier bedient sich die Werbung also einer sehr alten sprachwirksamen Praxis. Wie in sprachmagischen Formeln gibt es auch in dem Slogan ein Machen im Sagen. Die phonematischen Echos suggerieren den akustischen Beweis für das, was behauptet wird. Mit der Realität des Produkts selbst hat das gleichwohl wenig zu tun, weshalb die Verbraucherorganisation Foodwatch der „Milch-Schnitte“ von Ferrero 2011 die Auszeichnung „Werbelüge des Jahres“ verliehen hat. In der Begründung hieß es, dass das Produkt als leichte Zwischenmahlzeit beworben werde, obwohl es in Wirklichkeit mit 60 Prozent Zucker und Fett ungesund als eine Schoko-Sahnetorte sei.¹⁶ Dass die Sprachwirksamkeit solcher und

16 „Milch-Schnitte erhält Negativ-Auszeichnung“ FAZ vom 17.06.2011. Online unter: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/werbeluegen-milch-schnitte-erhaelt-negativ-auszeichnung-1654358.html>

anderer Werbekampagnen nicht zu unterschätzen ist, belegt die Kritik des Berufsverbands der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ). Der Präsident des Verbandes, Wolfram Hartmann, hält es aus medizinischer Sicht für „unverantwortlich“, eine so kalorienhaltige Süßspeise als etwas Leichtes anzupreisen und erklärt: „Durch solche Kampagnen macht sich die Lebensmittelindustrie mitschuldig daran, dass immer mehr Kinder an Übergewicht und Adipositas leiden und erhebliche Kosten im Gesundheitssystem entstehen“ (FAZ vom 17.06.2011). Bleibt die Frage, was dann die rhetorische Seite der Sprachwirksamkeit von ihrer poetischen unterscheidet. Immerhin kann man alle genannten sprachlichen Verfahren auch in poetischen Texten antreffen.

9.4 Das Gedicht als Tätigkeit

In einem epochemachenden Aufsatz aus dem Jahr 1960 mit dem Titel „Linguistik und Poetik“ führt Roman Jakobson ein Kommunikationsmodell ein, das sechs Sprachfunktionen unterscheidet (*referentiell, emotiv, konativ, phatisch, metasprachlich* und *poetisch*). Das Neue liegt nicht in der Idee einer solchen funktionalen Unterscheidung, die auf Karl Bühler zurückgeht, sondern darin, dass Jakobson das Bühler'sche Spektrum erweitert und eine eigene Sprachfunktion für poetische Texte postuliert. Sie zeichnet sich durch das Vorhandensein sprachlicher Überstrukturierungen aus, die die Aufmerksamkeit auf die Nachricht selbst, auf ihr Gemachtsein, lenken, wie die Alliterationen und Assonanzen in Cäsars lakonischer Siegesbekundung: *veni, vidi, vici* (Jakobson 1960/1972, 110). Da solche Überstrukturierungen auch in Werbetexten vorkommen – Jakobson erwähnt „I like Ike“, einen Slogan, der im Wahlkampf von den Anhängern Eisenhowers skandiert wurde –, kommt er zu dem Schluss, dass sich sowohl Gedichte als auch Werbeslogans der poetischen Funktion der Sprache bedienen. Das Problem von Jakobsons Modell liegt in dem Paradox der impliziten Funktionslosigkeit der poetischen Funktion: Die Reduktion des Poetischen auf auffällige sprachliche Strukturen (Reime, Metrum, Wiederholungsfiguren, Assonanzen etc.) entleert es zugleich jeder spezifischen Leistung als sprachlicher Handlung. Dichtung wäre dann tatsächlich nur eine Frage der Form, Resultat einer sprachlichen Formalisierung als Selbstzweck. Aber sowenig das Poetische grundsätzlich formaler Natur ist, sowenig sind formale Strukturen an und für sich poetisch. Aristoteles warnt deshalb gleich zu Anfang seiner *Poetik* vor der naiven Gleichsetzung von Versform und Dichtung: Wer etwas in Versen verfasst, ist deshalb keineswegs schon ein Dichter (1447b15, Schmitt 2008, 4).

Die Poetik kann sich als Theorie nur gegen ihre Formalisierung konstituieren – als Kritik des poetischen Formalismus. Denn eben darin liegt der Unterschied zwischen der Poetik als anthropologischer Disziplin und einer Poetologie als rhetorischer Formen- und Verfahrenslehre. Paul Celan war sich über diesen Unterschied im Klaren, als er im *Meridian*, seiner Rede zur Verleihung des Büchner-Preises 1960, die Kunst als ein „marionettenhafte[s], jambisch-fünffüßige[s] Wesen“ auftreten lässt, das mitunter „Affengestalt“ annimmt und an die Apparate der Schausteller auf den Jahrmärkten erinnert (Celan 1999, 2). Als Kronzeuge für Celans Kritik einer reinen Formalkunst tritt Valerio auf, der am Ende von Büchners *Leonce und Lena* ausruft: „Nichts als Kunst und Mechanismus, nicht als Pappendeckel und Uhrfedern!“ (Ebd.). Celans Einspruch gegen den ästhetischen Formalismus führt – durch Büchners Werke hindurch – zu Lucile aus *Dantons Tod*. Lucile ist die Verkörperung der Dichtung, als Gegenentwurf zur Künstlichkeit der Kunst, weil sie diejenige ist, die den „Sprechenden hört“, ihn „sprechen sieht“ und in dem, was gesagt wird, „Sprache wahrgenommen hat und Gestalt, und zugleich auch [...] Atem, das heißt Richtung und Schicksal“ (ebd., 3). Gegen die Reduktion der Kunst auf das Formal-Ästhetische setzt Celan eine Poetik der Hörbarkeit des Menschen in der Sprache. Seine Kritik des Formalismus in der Kunst führt Celan durch Büchners Werk hindurch zu einer Bestimmung des Poetischen, bei der die Sprachlichkeit der Dichtung vom Sprechereignis, von der Tätigkeit eines Subjekts her gedacht wird. In Analogie zu der Saussure'schen Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* weist Celan darauf hin, dass es in der Dichtung nicht um „Sprache schlechthin“ gehe, sondern um die „gestaltgewordene Sprache eines Einzelnen“ (ebd., 9). Das „Immer-noch“ des Gedichts, das sich für Paul Celan, dem Überlebenden der nationalsozialistischen Massenmorde, am Rande des Verstummens behauptet, „kann doch wohl nur ein Sprechen sein“, d. h.

aktualisierte Sprache, freigesetzt unter dem Zeichen einer zwar radikalen, aber gleichzeitig auch der von der Sprache gezogenen Grenzen, der ihr von der Sprache erschlossenen Möglichkeiten eingedenk bleibenden Individuation. (Ebd.)

Die Arbeit des Gedichts steht im Spannungsfeld zwischen „radikaler“ Individuation der Rede und den von der Einzelsprache bereits erschlossenen Möglichkeiten. Celan greift hier nicht nur eine auch bei Saussure thematisierte Wechselwirkung zwischen *langue* und *parole* auf, sondern lenkt auch – über Saussure hinausgehend – den Blick auf die Subjektivierung des Sprechens innerhalb der Einzelsprachlichkeit. Durch sie wird die Sprache zum Schauplatz einer unaufhörlichen Individuation.

So gut wie alles, was Celan über das Gedicht zu sagen hat, muss für eine Sprachauffassung, die nur die Kategorien der *Einzelssprache* kennt (Phonologie, Lexik, Syntax, Morphologie), unzugänglich bleiben. Es bedarf der Perspektive der *Rede*, wie sie Émile Benveniste entwickelt hat und an die Henri Meschonnic anknüpft, um die poetische Subjektivierung der Sprache und damit zugleich die poetische Performativität denken, beschreiben und analysieren zu können. Benveniste und Meschonnic stehen damit in der Tradition Humboldts, der ja nicht nur von der Sprache als dem „bildende[n] Organ des Gedanken“ gesprochen hat, sondern an gleicher Stelle auch – was seltener zitiert wird – über die körperlichen „Sinne“ sagt, dass sie und die Sprache „eins und unzertrennlich voneinander“ seien und dass die „unzertrennliche Verbindung des Gedanken, der Stimmwerkzeuge und des Gehörs zur Sprache“ in der menschlichen Natur liege (Humboldt 1830, 426).¹⁷ Poetisch geht es um die doppelte Frage, wie sich ein Subjekt im Sprechen *ereignet* und wie sich dieses Sprechen im Geschriebenen artikuliert. Beide Fragen lassen sich nur beantworten, wenn das Gedicht als Sprechhandlung und Sprechereignis verstanden wird.¹⁸ Das ist die Voraussetzung, um den Rhythmus in der Rede, die Stimmlichkeit im Text zu entdecken, etwa in einem Gedicht von Sarah Kirsch.

9.4.1 Beispiel 2: Ein Gedicht von Sarah Kirsch

Begreift man das Gedicht als Sprachhandlung, so geschieht hier etwas durchaus Alltägliches, das überall und jederzeit in der Sprache stattfindet: Wer spricht, will nicht nur *verstanden*, sondern auch *gehört* werden, d. h. als Subjekt wahrgenommen und anerkannt werden. Der Unterschied zwischen alltäglichem Sprechen und poetischer Sprache betrifft deshalb nicht den Subjektstatus der Äußerung als solcher, sondern ob und wie die Möglichkeiten der Sprache durch den Äußerungsakt selbst erweitert werden. Jedes Gedicht impliziert die Erfindung eines Sprechens, selbst wenn sich dieses nur minimal von dem unterscheidet, wie bisher gesprochen oder geschrieben wurde. Das meint

17 Auf den Zusammenhang zwischen Stimme, Person und Gedicht weist Celan im *Meridian* mehrfach hin, etwa, wenn er in Bezug auf das Gedicht von „Wegen, auf denen die Sprache stimmhaft wird“ und von „Wegen einer Stimme“ spricht (Celan 1999, 11). In seinen Notizen findet sich neben vielen ähnlichen Formulierungen die Feststellung: „Das Sinnliche, Sinnfällige der Sprache ist das Geheimnis der Gegenwart einer Stimme (Person)“ (ebd., 202, vgl. 114 u. 145).

18 „Un poème est un acte de langage qui n'a lieu qu'une fois et qui recommence sans cesse. Parce qu'il fait du sujet. N'arrête pas de faire du sujet.“ (Meschonnic 2001, 24).

Meschonnic, wenn er das Gedicht definiert als wechselseitige Verwandlung einer Sprachform durch eine Lebensform und einer Lebensform durch eine Sprachform (Meschonnic 2007, 26 f.).¹⁹ Aber was ist darunter konkret zu verstehen? Eine Antwort könnte das kleine Gedicht von Sarah Kirsch mit dem Titel *Leicht* geben:

Gab nichts, das mich
 Aufhalten konnte kein Festland
 Hat mich lange beschäftigt. Immer
 Sprang ich auf das letzte
 Fahrende Schiff im September.

(Kirsch 1992, 64)

Um einen Text als Sprachhandlung zu erfahren, muss er hörbar gemacht werden. Es genügt, ihn mehrmals zu lesen, laut oder halblaut, während man dabei auf die ihm eigentümliche Sprechwirkung achtet. Diese wird sich nicht bei jedem auf dieselbe Weise einstellen, aber im Laufe der Lektüre konkretisiert sich die Vorstellung des sich im Text artikulierenden Subjekts. Sie verdankt sich dem Rhythmus im Text, der textgesteuerten Gliederung der Sprechbewegung beim Lesen: vor allem durch das Zusammenspiel zwischen den Stockungen, die durch die Zeilenumbrüche provoziert werden, und dem gleichzeitig unbeirrbar weiterlaufenden der Sätze über die Versenden hinaus. Es braucht etwas Zeit, bis man sich an diesen Rhythmus gewöhnt hat und man in ihm eine Modulierung des Sprechens wahrnimmt. Die Zäsuren tragen dabei zur Bildung der Sprechgruppen bei und suggerieren bestimmte Satzakkzentuierungen, die ihre eigene illokutionäre Kraft entfalten. So führt der Zeilenumbruch nach „mich“ im ersten Vers zu einer prosodischen Markierung, die dem Pronomen eine deiktische Gewichtung verleiht (vgl. „das mich AUFhalten konnte“ vs. „das MICH / AUFhalten konnte“). Etwas Ähnliches geschieht im dritten Vers durch die prosodische Isolierung des Wortes „Immer“. Hier schafft die Zäsur eine nur aus einem Wort bestehende Sprechgruppe, die auf diese Weise gestisch aufgeladen wird und in der eine Haltung spürbar wird, zu der auch die dramatisierende Wirkung der Zäsur zwischen „letzte“ und „Fahrende“ und die sich daraus ergebenden Salienz-Akzentuierungen beitragen.²⁰

Nur wenige Verse genügen, um eine Sprechbewegung zu modellieren, in der die Haltung des Sprechenden Ichs Konturen gewinnt. Durch das markante

19 „J'appelle poème la transformation d'une forme de vie par une forme de langage et la transformation d'une forme de langage par une forme de vie [...]“ (Meschonnic 2007, 26 f.).

20 Zu den Regeln der deutschen Satzakkzentuierung vgl. Drumbl/Zanin (2018).

Zusammenspiel von Sprechgruppe und Verszäsur entstehen betonte Versenden, die von Anfang an die Aufmerksamkeit auf das Ich-Thema lenken. Verstärkt wird dieser Prozess durch die Serie der Personalpronomina der ersten Person Singular („mich“, „mich“, „ich“) und durch eine charakteristische Echofigur /a/+/ich/, die dreimal wiederkehrt (jedes /ich/ wird durch ein /a/ angekündigt: „Gab nichts, das mich [...] Hat mich [...] sprang ich“). Der Sinn des Gedichts liegt in der Aktivität, die es als Sprechereignis erzeugt: Es macht ein selbstbewusstes, fast herausforderndes Sprechen erfahrbar, das sich unbekümmert gegen die Erwartungen stellt. Die traditionelle Herbstmetaphorik („September“) wird dabei umgewertet: An die Stelle des elegischen Abschieds tritt der bis zum Äußersten hinausgezögerte Aufbruch ins Unbekannte. So werden in dem kurzen Gedicht Sprachform und Lebensform und die Erfindung beider, untrennbar miteinander verwoben.

In der Gegenüberstellung von Werbeslogan und Gedicht wird die Differenz zwischen rhetorischer und poetischer Sprachwirksamkeit greifbar. Nicht die jeweils eingesetzten sprachlichen Verfahren machen den Unterschied aus, wohl aber die Performativität ihrer Funktionsweisen: Die rhetorische Sprachwirksamkeit erzeugt Sinneffekte, die poetische Sprachwirksamkeit lässt den Sinn als Subjekt hervortreten. Oder wie es Celan in einem isoliert überlieferten Satz formuliert: „La poésie ne s'impose plus, elle s'expose“ (Celan 1992, 181), was man im Deutschen in etwa mit „Die Dichtung setzt sich nicht mehr durch, sie setzt sich aus“ wiedergegeben könnte. Auch wenn Celan hier die von ihm erlebte historische Zäsur mitdenkt, die durch die Verbrechen der Nationalsozialisten entstandene Unmöglichkeit, so zu dichten, als hätte es diese nicht gegeben, lässt der formulierte Gegensatz zugleich den funktionalen Unterschied zwischen Rhetorik und Poetik zutage treten. Rhetorische Sprachwirksamkeit zielt immer darauf ab, dass sich ein Sprechen *durchsetzen* kann, dass Ansichten verbreitet werden oder Personen von etwas überzeugt werden. Rhetorische Sprachwirksamkeit hat deshalb immer eine politische Seite, sie will eine Öffentlichkeit von bestimmten Positionen überzeugen, juristisch, politisch oder ökonomisch. Im Gegensatz dazu folgt die Politik des Gedichts, die es auch gibt, einem anderen, auf das Subjekt bezogenen Prinzip: In der Dichtung setzt sich das Subjekt *aus*, es exponiert sich und wird dadurch sichtbar, hörbar, erfahrbar. Die Politik des Gedichts sucht ebenfalls eine Öffentlichkeit, aber mit dem Ziel, einem Subjekt Gehör zu verschaffen. Das Gedicht impliziert daher eine Ethik des Subjekts, jenseits der Frage, ob die einzelne Dichtung eine moralische Position einnimmt oder nicht (vgl. z. B. Meschonnic 2012, 115, 551 f., 575 u. 698). Dieses Subjekt ist nicht mit dem psychologischen Individuum zu verwechseln, denn es artikuliert sich sowohl kollektiv wie personal, kulturell wie transkulturell. Es ist

daher ebenso in magischen und kollektiven Rezitationspraktiken mündlicher Traditionen wirksam wie in personalisierten Schreibformen und Gattungen der Schriftkulturen, in den Psalmen der Bibel und den Epen Homers ebenso wie in den Minneliedern des Mittelalters, den Gedichten von Gryphius, Goethe oder eben Sarah Kirsch. Auch von hier aus führen Wege zurück zu den Anfängen der Poetik bei Aristoteles und zu seiner Bestimmung des Poetischen über das Prinzip der *Mimesis*: Das Thema der Dichtung ist immer der handelnde Mensch, der Mensch als Subjekt seines lebensgestaltenden Handelns innerhalb seiner kulturellen und sozialen Umwelt (Schmitt 2008, 117 ff.).

9.4.2 Beispiel 3: Eine Erzählung von Franz Kafka

In didaktischer Hinsicht stellt sich mit der Perspektive der Sprachwirksamkeit auch die Frage ihrer Beschreibbarkeit und der Erfahrbarkeit und Beobachtbarkeit performativer Sprachhandlungen im Allgemeinen. Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Perspektive, die auf Genauigkeit und Vollständigkeit abzielt, erfordert der didaktische Anspruch die exemplarische Reduktion: Eine Lernerfahrung muss nicht allen Facetten des Gegenstands gerecht werden, sondern den Weg zu Erfahrungen mit ihm in der „Zone der nächsten Entwicklung“ ebnen. Diesem Prinzip folgte ein Leseexperiment mit Studierenden, das 2016 in einer Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde. Das Ziel war die Sensibilisierung für die Inszenierung der narrativen Sprachwirksamkeit in einem kurzen Erzähltext von Franz Kafka:

[Gemeinschaft]

Wir sind fünf Freunde, wir sind einmal hintereinander aus einem Haus gekommen, zuerst kam der eine und stellte sich neben das Tor, dann kam oder vielmehr glitt so leicht wie ein Quecksilberkügelchen gleitet der zweite aus dem Tor und stellt sich unweit vom ersten auf, dann der dritte, dann der vierte, dann der fünfte. Schließlich standen wir alle in einer Reihe. Die Leute wurden auf uns aufmerksam, zeigten auf uns und sagten: Die fünf sind jetzt aus diesem Haus gekommen. Seitdem leben wir zusammen, es wäre ein friedliches Leben wenn sich nicht immerfort ein sechster einmischen würde. Er tut uns nichts, aber es ist uns lästig, das ist genug getan; warum drängt er sich ein, wo man ihn nicht haben will. Wir kennen ihn nicht und wollen ihn nicht bei uns aufnehmen. Wir fünf haben zwar früher einander auch nicht gekannt und wenn man will, kennen wir einander auch jetzt nicht, aber was bei uns fünf möglich ist und geduldet wird ist bei jenem sechsten nicht möglich und wird nicht geduldet. Außerdem sind wir fünf und wir wollen nicht sechs sein. Und was soll überhaupt dieses fortwährende Beisammensein für einen Sinn haben, auch bei uns fünf hat es keinen Sinn, aber nun sind wir schon beisammen und bleiben es, aber eine neue Vereinigung wollen wir nicht, eben auf Grund unserer Erfahrungen. Wie soll man aber das alles dem sechsten beibringen, lange Erklärungen würden schon fast

eine Aufnahme in unsern Kreis bedeuten, wir erklären lieber nichts und nehmen ihn nicht auf. Mag er noch so sehr die Lippen aufwerfen, wir stoßen ihn mit dem Elbogen [sic] weg, aber mögen wir ihn noch so sehr wegstoßen, er kommt wieder. (Kafka 1992, 313 f.)²¹

Die Aufgabenstellung zum Text lautete:

Entdecken Sie *sprachwirksame* Formulierungen in dem Erzähltext, indem Sie notieren, a) wovon das Ich im Text den Leser überzeugen möchte, und b) was man durch bestimmte Formulierungen über die »Gemeinschaft« erfährt.

Die Aufgabenstellung zielt auf die doppelerspektivische Erzählgestaltung, auf die Diskrepanz zwischen dem, was das Ich *sagt*, und dem, was sich in seiner Rede *zeigt* (Lösener 2006, 146–192, Kleber/Lösener 2016). Um Sprachwirksamkeit geht es also sowohl auf der narrativen Darstellungsebene des Textes als auch in Bezug auf das, was dabei zur Darstellung kommt. Denn die Erzählung führt vor, wie ein Subjekt sich in seinem Sprechen offenbart, wie es sagt, was es sagen will, und zugleich das preisgibt, was es weder sagen noch wissen will, aber wissen könnte. Die so entstehende Doppelbödigkeit des Sprechens wird in zwei Perspektivitäten fassbar, die im Text gestaltet und beim Lesen gleichsam aus der Zuschauerwarte miterlebt werden können. Die Erste lädt zu einer identifikatorischen Lesart ein, die in dem Maße einer distanzierenden Sichtweise als zweite Perspektive weicht, wie sich aus den Widersprüchen und verräterischen Formulierungen die Strategie des erzählenden Ichs herauschält. Um das perspektivische Spiel zu durchschauen, bedarf es der Entdeckung sprachwirksamer Formulierungen und ihres Zusammenwirkens im Text.

Der erste Aufgabenteil („notieren Sie, wovon das Ich im Text den Leser überzeugen möchte“) scheint zunächst der einfachere zu sein, da er lediglich verlangt, die Perspektive des erzählenden Ichs zu rekapitulieren. Tatsächlich ist die Aufgabe nur lösbar, wenn auf die *Sprachwirksamkeit* der Ich-Perspektive geachtet wird. Andernfalls kann die Differenz zwischen der Sichtweise des Erzähler-Ichs und dem Sachverhalt, auf den er sich bezieht, nicht in den Blick kommen, so wie in dieser Kommentierung einer Studentin: „Eine Gruppe von fünf Freunden lebt zusammen friedlich in einem Haus. Ein sechster möchte von der Gruppe aufgenommen werden, wird aber in der Gruppe nicht geduldet und immer wieder fortgeschickt.“ Dagegen wird die perspektivische Sprachwirksamkeit bei folgender Lösung thematisiert: „Das Ich will den Leser davon überzeugen, dass die Abneigung und die Verweigerung der Gruppe, den sechsten

21 Der Titel stammt von Max Brod. Die Wiedergabe des Textes folgt der Manuskriptfassung.

bei sich aufzunehmen und zu integrieren, gerechtfertigt und wohl begründet ist. Auch dass die Gruppe die Gründe dem sechsten nicht erläutert, wird als legitim dargestellt.“ Die Wahrnehmung der Perspektivität eröffnet den Zugang zur Sprechstrategie des Erzähler-Ichs: Er will *überzeugen*, versucht zu *begründen*, um sich zu *rechtfertigen* und das Verhalten der Gruppe zu *legitimieren*. Dass habitualisierte Interpretationsroutinen die Sprachwirksamkeit mitunter verfehlen, belegt das dritte Beispiel: „Der Text »Gemeinschaft« von Franz Kafka hat den Anspruch den Leserinnen und Lesern ein Gefühl dafür zu geben, wie eine Gemeinschaft zufällig entstehen kann. [...] Er stellt dar, aus welchen einfachen Faulheitsgründen Mobbing entsteht.“ Die Studentin formuliert eine Gesamtdeutung der Erzählung, die auf eine moralisierende Autorintention abzielt und eine psychologische Figurenmotivation postuliert („Faulheitsgründe“), ohne dass die narrative Inszenierung berücksichtigt würde. Stattdessen wird der Sinn hermeneutisch auf das reduziert, was als angenommener „Aussagegehalt“ (Intention des Autors, moralische Lehre) formuliert werden kann: „Der Text zeigt auf, dass Gemeinschaften (zumeist) auf gemeinsamen Erfahrungen beruhen und diese anfangs (scheinbar) zufällig entstanden. Durch weitere gemeinsame Aktivitäten verstärkt sich das Gemeinschaftsgefühl, doch gleichzeitig findet eine Abkopplung der Gemeinschaft vom Umfeld statt. Er appelliert also daran, diese kleineren Gemeinschaften nicht zu eng zu sehen und offener zu gestalten [...]“. Ähnliche Formen der hermeneutischen Sinnreduktion begegnet man in Kommentierungen, die sich auf die üblichen Interpretationsklischees beziehen, die mit dem Namen Kafka verknüpft sind.²²

Sprachwirksamkeit wird wahrnehmbar, wenn sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf das *Was* der Aussage richtet, sondern auch auf das *Wie* des Sagens und auf das, was mit diesem Sagen vollzogen wird. Das geschieht bei der Bearbeitung des zweiten Aufgabenteils („Notieren Sie, was man durch bestimmte Formulierungen über die »Gemeinschaft« erfährt“), wobei die Vielfalt der dabei gemachten Beobachtungen die Frage nach der Unterscheidung zwischen verschiedenen Stufen und Formen der Beschreibung und Reflexion sprachwirksamer Gestaltungen aufwirft. Ohne einer solchen Taxonomie an dieser Stelle vorgreifen zu wollen, sollen zumindest einige Beobachtungsstrategien aus dem Leseexperiment angeführt werden:

22 Etwa in folgender Kommentierung einer Studentin: „Im Kontext zu anderen Werken Kafkas geht es häufig um unerwiderte Zuwendung und Ablehnung. Zumeist geschieht dies durch eine Vaterfigur, hier wird keine direkte Beziehungskomponente angedeutet.“

- *Die subjektiv erlebte Textwirkung beschreiben:* „Es entsteht der Eindruck eines Gegensatzes, einer Hierarchisierung. Der Leser tendiert dazu, sich selbst von der sechsten Person zu distanzieren. Man selbst würde lieber in der Rolle eines der Mitglieder sein.“
- *Eine erste Einschätzung der textuellen Wirkungsweise formulieren:* „Der Text mag zwar »Gemeinschaft« heißen, zeigt aber im kompletten Ablauf nur ungemeinschaftliches Verhalten.“; „Die Gemeinschaft ist eine starre, geschlossene Einheit [...] Die Gemeinschaft kennt sich untereinander auch nicht wirklich, der Sinn ihrer Gemeinschaft ist ihnen ebenfalls nicht wirklich klar [...] Die Gemeinschaft ist unfair gegenüber dem Sechsten.“
- *Analogien zur eigenen Lebenserfahrung herstellen, um Wirkungsweisen im Text zu erkennen:* „Dieser Text erinnert an die Situation in Schulen oder in Cliques, wo Kinder von Gruppen scheinbar sinnlos ausgeschlossen werden, da eben auch Kindern die Gründe für ihre Gruppenbildung und -dynamik oft nicht bewusst ist.“
- *Wertende Formulierungen und Setzungen entdecken:* „»Quecksilberkügelchen« – Warum wird hier ein giftiger Stoff mit einer Person in Verbindung gebracht? Man darf es nicht anfassen. Spiegelt das die Dynamik der Gruppe wider?“, „Warum wird darauf bestanden, dass es ausgerechnet »fünf« sind?“²³
- *Einzelne Formulierungen mit Haltungen in Verbindungen bringen:* „Die Verwendung des Personalpronomens »wir« – wir als Gemeinschaft hat schon allein durch diese Wortwahl etwas Exkludierendes, einen ausschließenden Charakter: »wir« und »er« oder der »sechste«; „Das »wir« verstärkt die Wahrnehmung des Lesers, denn wenn mehrere Leute dieser Meinung sind, dann werden sie schon ihre Gründe haben, warum sie den sechsten nicht aufnehmen wollen“, „Zu Beginn steht das kalte Zahlenwort »fünf« noch mit dem gehaltvollen Wort „Freunde“, doch danach wird stets nur auf »fünf«

23 Das „Quecksilberkügelchen“ kann zur Schlüsselmetapher der Analyse werden, bei der dann weitere, auch implizit bleibende Metaphern des Textes herausgearbeitet werden. Ein Kollege bemerkt zu dieser Passage: „Wohin die Rollen, ist nicht voraussehbar. Der zufällig aufgestellte Zweite steht also am Anfang der Reihenbildung. Auffällig der große Abstand »dann kam [...] der zweite«. Anzunehmen auch, dass die »Freundschaft« erst durch das Zeigen und Nennen durch andere gestiftet wird. Und was, wenn mit der Benennung die Assoziation verbunden wird »wie die fünf Finger einer Hand«? Dann ist diese »Hand« das, was auf quasi natürliche Weise die Gemeinschaft zusammenhält – und ein sechstes Glied nicht aufnehmen kann.“

verwiesen. Ein Ausdruck, der an sich inhaltsleer ist. Dieser Verdacht bestätigt sich: die Gemeinschaft ist nicht etwa durch eine gemeinsame Vision oder einen Zweck verbunden, sondern lediglich durch die Proklamation »Die fünf«. So ist die Gemeinschaft letztendlich Selbstzweck.“; „Man spürt selbst schon die Unsicherheit des Ichs in Formulierungen wie »wir fünf kennen einander auch jetzt nicht«.“

- *Textgestaltungen in Beziehung zueinander setzen*: „Das Zeigen auf jemanden wird Thema des Textes. Andere zeigen auf die fünf. Aber auch die fünf zeigen auf den sechsten.“; „In dem Versuch der Rechtfertigung des Ichs werden durch die vielen »aber« und das »zwar« Argumentationen geschaffen, die immer auf einer Möglichkeit beruhen, den 6. zu integrieren, die dann aber durch das »aber« negiert und abgetan werden.“
- *Sprechstrategien im Text aufspüren und beschreiben*: „Es wird kein wirklicher Grund genannt, weshalb der Sechste unerwünscht ist: »Er tut uns nichts, aber er ist uns lästig, das ist genug getan«“; „All diese Gründe sind für mich nur scheinbare, eher dogmatische Aussagen, im Sinne von »Es ist eben so, wie es ist«“; „Was der Erzähler sagt, ist in sich nicht schlüssig: »Wir kennen ihn nicht [...] und wenn man will, kennen wir einander auch jetzt nicht.«“
- *Parabolische Weltbezüge herstellen*: „Gemeinschaften entstehen zufällig (»... sind einmal zufällig hintereinander aus einem Haus gekommen«) und werden durch Etikettierung und Aufmerksamkeit von außen verstärkt und definiert (die Leute sagten: Die fünf...). Gemeinschaft wird gestärkt und umso mehr definiert durch ein gemeinsames Feindbild [...]. Die Gemeinschaft hat keinen weiteren Zweck als das Ausschließen von Außensternern, sie ist sinnlos und starr und wird unhinterfragt akzeptiert.“

Die Kommentare verdeutlichen, dass die Qualität der Beobachtungen nicht vom Beobachtungsaspekt abhängt. Bei allen Zugangsweisen sind stärkere oder schwächere Leistungen möglich, abhängig vom Grad der sprachlichen Differenziertheit und der Präzision der Bezugnahme auf den Text. Dennoch ist anzunehmen, dass die Fähigkeiten zu manchen Beobachtungsweisen früher erworben werden als andere und daher als basaler bzw. komplexer angesehen werden müssen. So können die ersten drei Beobachtungsmodi sicherlich bereits im Grundschulalter ausgebildet werden – sofern die Textauswahl altersgemäß ist. Denn das Entdecken und Verstehen sprachwirksamer Gestaltungen ist integraler Bestandteil jeder Art von handlungsbezogenem Spracherwerb: Sprache handelnd erfahren und erlernen heißt immer auch verstehen, wie Sprache wirkt, die eigene und die des anderen, und wie durch Sprache Situationen,

Beziehungen und Wahrnehmungen generiert und modifiziert werden können. Die Arbeit mit poetischen Texten im Unterricht bietet dafür zahllose Lernanlässe. Allerdings nur, wenn die Poetik ernst genommen wird: in der Literaturdidaktik, in der Sprachdidaktik und im Deutschunterricht insgesamt. Aber dafür muss zuerst einmal verstanden werden, warum sie alle und jeden angeht und nicht nur die Spezialisten für Sprache und Unterricht:

Die Poetik ist der Versuch, das zu denken, was die Rede durchdringt. Sie zielt durch das hindurch, was die Worte sagen, auf das, was sie zeigen, aber nicht aussprechen, auf das, was sie machen, was durchaus subtiler ist, als das, was die gegenwärtige Pragmatik darüber zu wissen meint. Es geht um die Tätigkeit der Sprache. Sie tut etwas mit uns, auch dort, wo wir nicht wissen, was sie bewirkt. Sie tut es einfach. Immer von neuem. So wie der einzelne Sprecher nicht weiß und nicht wissen muss, auf welchen Prinzipien die Sprache beruht, die er gerade spricht. Deshalb geht die Poetik nicht nur die Liebhaber von Gedichten etwas an. Sie ist bei jedem einzelnen präsent, ob er es weiß oder nicht, und es ist ihm und ihr zu wünschen, dass sie es in jedem Augenblick ist. Ich begreife nicht, dass sie nicht von der Grundschule an unterrichtet wird. (Meschonnic 1999, 140 f., Übers. HL)

9.5 Eine poetische Perspektive für das sprachliche Lernen

Über viele Jahrhunderte und etliche geschichtliche Umbrüche hinweg verbanden sich grammatisches und poetisches Sprachlernen auf selbstverständliche Weise. Die Worte, mit denen die älteste Grammatik des Abendlands, die *techné grammatiké* des Dionysios Thrax aus dem zweiten Jahrhundert vor Chr. beginnt, zeugen in dieser Hinsicht bereits von einer länger bestehenden Unterrichtstradition: „Grammatik ist die auf Erfahrung beruhende Kenntnis des üblichen Sprachgebrauchs der Dichter und Prosaschriftsteller“ (Dionysios 1998, 54). Vier der sechs von Dionysos der Grammatik zugewiesenen Aufgabenbereiche sind dem Umgang mit poetischen Texten gewidmet.²⁴ Diese Komplementarität von sprachlichem und literarischem Lernen wird im Laufe der Jahrhunderte verschiedene Metamorphosen durchlaufen, aber nirgends in Frage gestellt. Dass sie heute nicht mehr vorausgesetzt werden kann, resultiert aus einer historisch relativ jungen Entwicklung, die sich erst in den 1960er Jahren institutionell bemerkbar macht, als sich die Germanistik im

24 „Sie [die Grammatik] besteht aus sechs Teilen. Erstens: Geübtes Vorlesen unter Beachtung der Prosodie (Betonung, Behauchung, Silbenquantität), zweitens: Auslegung der vorkommenden dichterischen Wendungen; drittens: geläufige Erklärung der seltenen Wörter und der Geschichten; viertens: Auffinden der Grundbedeutungen (Etymologien) der Wörter; fünftens: Darlegung der Regelmäßigkeiten

Zuge universitärer Neugründungen in eine linguistische und eine literaturwissenschaftliche Abteilung, mit der Mediävistik als drittem Bereich, aufteilt. Die wissenschaftsgeschichtlichen Gründe für diese Entwicklung liegen in der überfälligen Abkehr von sprachnationalistischen Kulturvorstellungen in den Philologien nach dem Zweiten Weltkrieg und der sich daraus ergebenden Hinwendung zu den verschiedenen strukturalistischen Schulen in Europa und Amerika. Der nationalistische Sprachdeterminismus, wie er noch nach dem Krieg von Leo Weisgerber und anderen vertreten wurde, verschwand innerhalb weniger Jahre – die Bände des *Funkkollegs Sprache* von 1970/71 sind ein beredtes Zeugnis für diesen Paradigmenwechsel – zugunsten einer Kommunikationstheorie, in der die Sprache nur noch als Medium der Verständigung begriffen wurde. Für die neu entstandene Linguistik gab es deshalb keinen Anlass, sich mit literaturgeschichtlichen oder literaturtheoretischen Fragen zu befassen, während in der Literaturwissenschaft kein Interesse an sprachtheoretischen oder sprachsystematischen Problemen bestand. Die zunächst rein fachwissenschaftliche Trennung in die Arbeitsfelder „Sprache“ und „Literatur“ setzte sich auch in der didaktischen Theoriebildung durch und wirkte sich bald auf die Konzeption des Deutschunterrichts aus. Zu den Folgen dieser Entwicklung gehörte sowohl ein ausschließlich linguistisches Sprachverständnis, das formalistische Aspekte in der analytischen Textarbeit beförderte, als auch die Konzentration auf hermeneutische Zugänge und „inhaltliche“ Verstehensprozesse im Literaturunterricht. Diese Konstellation besteht im Wesentlichen bis heute fort. Nach wie vor wird sprachliches Lernen als genuine Aufgabe der Sprachdidaktik verstanden, während sich die Literaturdidaktik in erster Linie, wenn nicht gar ausschließlich, als hermeneutische Disziplin begreift.²⁵ Das gilt auch für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, obwohl dieser sich ausdrücklich gegen das Primat eines nur interpretierenden Umgangs mit Literatur gewandt hat. Zu den Folgen dieser Entwicklung gehört die weitgehende Ausblendung performativer Aspekte bei der Modellierung literarischer Lerngegenstände. Wenn der Sinn eine Frage der Interpretation ist und die sprachliche Form nur unter strukturellen Gesichtspunkten berücksichtigt wird, wird die Sinnaktivität der Textgestalt zum blinden Fleck. Das aber bedeutet auch, dass erfahrungsbezogene Potenziale des Umgangs

(Analogien); sechstens Beurteilung der Dichtungen – dies ist von allem das Schönste in dieser Lehre“ (Dionysios 1998, 54).

25 Diese Aufteilung spiegelt sich auch in den fachdidaktischen Handbuchreihen *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (2010 f.) und *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (2009 f.) wider.

mit Literatur für das sprachliche Lernen ungenutzt bleiben. Die Situation ist durchaus alarmierend, denn die hermeneutische Einseitigkeit literaturdidaktischer Modellierungen trägt dazu bei, die Literatur aus dem Kernbereich des Deutschunterrichts hinauszudrängen, zumindest in den nicht-gymnasialen Schulformen. Inwiefern sich der Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft verändern muss, wurde im ersten Teil des Buchs erörtert, dieser Teil schließt mit einem Ausblick auf *didaktische Transformationen*, die möglich werden, wenn dieser Entwicklung gegengesteuert wird, indem Erfahrungen poetischer Sprachwirksamkeit zum Ausgangspunkt von Lernprozessen werden. Sie betreffen das Sprechen und Hören, das laute und leise Lesen und das Sprechen und Schreiben über Literatur im Deutschunterricht.

9.5.1 Die Transformation des Sprechens und Hörens

Sprachwirksamkeit wird erfahrbar, wenn ein Sprachgeschehen als Handlung erlebt wird. Der Schlüssel für jeden intuitiven und reflexiven Zugang zur Sprachwirksamkeit liegt daher in einer Vielfalt von erlebten Sprech- und Hör-tätigkeiten. Diese ergeben sich beim ungesteuerten Spracherwerb unweigerlich von selbst, während sie beim schriftsprachlichen Lernen bewusst initiiert und inszeniert werden müssen: Das Gelesene und Geschriebene muss „vermündlicht“ werden, damit es als Äußerungshandlung gestaltet, wahrgenommen und verstanden werden kann. Geübte Leser* sind dazu bekanntlich auch bei der stillen Lektüre in der Lage: Sie können das Gelesene als Sprechhandlung imaginieren, nehmen im Gesagten gestische, stimmliche und affektive Qualitäten wahr und spüren feinste Nuancen, Gewichtungen und Kontraste in der geschriebenen Rede. Für ungeübte Leser* gilt das nicht. Sie brauchen auditive, aber auch visuelle, körperliche, stimmliche und gestische Realisierungen der Schriftlichkeit, um in der sprechbaren Schrift das Sprechen in der Schrift und in der Diskontinuität des Semiotischen die Kontinuität der diskursiven Sinnlichkeit zu entdecken. Dazu bedarf es mehr als nur einer Aufforderung wie „Lies den Text doch mal vor!“, denn wenn das Lesen zum Sprechen werden soll, dann muss bereits eine fundierte Vorstellung von der Sprechbarkeit der Schrift, und das heißt eben auch vom Lesen als Herstellung einer Sprechfassung entwickelt sein. Der Einwand, dass Kinder in der Regel schon sprechen können, wenn sie in die Schule kommen, und das mündliche Sprachlernen sich daher auf die Einübung von Gesprächsregeln, auf schulische Kommunikationssituationen und auf standardsprachliche Normativität zu konzentrieren habe, geht daher doppelt fehl: Zum einen kann dies in einer Migrationsgesellschaft mitnichten vorausgesetzt werden und zum anderen geht es nicht allein um ein

Sprechenkönnen, sondern um die Entwicklung eines *Sprechbewusstseins*. Der aus der Sprecherziehung entlehnte Begriff „Sprechbewusstsein“ meint jedoch etwas anderes als das oft zitierte Sprachbewusstsein, also die Fähigkeit zur abstrahierenden Analyse von sprachlichen Einheiten. Sprechbewusstsein entsteht aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Sprechhandlungen und Sprechsituationen und kann in spielerischer Form bereits von der ersten Klasse angebahnt und entwickelt werden. Ob das gelingt oder nicht, hängt davon ab, inwiefern die didaktische Modellierung des sprachlichen Lernens aus einer Perspektive erfolgt, die durch eine *Poetik des Sprechens* definiert wird. Dass dies keine neue Forderung darstellt, belegt die in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts breit rezipierte *Methodik des Deutschunterrichts* von Erika Essen. Anhand von zahlreichen Praxisbeispielen führt die Autorin vor, wie ein Deutschunterricht aussehen kann, der auf allen Klassenstufen und in jedem Sprachlernbereich vom Erleben der Sprache als Handlung, von der Wirkung von Sprechhandlungen und von der Wechselwirkung zwischen mündlicher und schriftlicher Gestaltung ausgeht.²⁶ Die aus einer langjährigen Unterrichtserfahrung gewachsene Gesamttheorie lässt sich heute allerdings nur noch als historisches Dokument lesen: Zu weit entfernt hat sich die Deutschdidaktik von den theoretischen Annahmen, auf die Essen rekurriert, und zu fremd geworden ist uns der rhetorische Duktus der Darlegungen insgesamt. Wie unverzichtbar eine Poetik des Sprechens dennoch nach wie vor für den gegenwärtigen Deutschunterricht ist, bestätigen die Arbeiten von Kristin Wardetzky. Bekanntheit erlangt hat insbesondere ihr *Sprachlos-Projekt*, das sie von 2005–2007 in Zusammenarbeit mit professionellen Erzählerinnen an verschiedenen Schulen in Berlin durchgeführt hat (Wardetzky/Weigel 2008). Trotz der nachweislichen Lernerfolge, die dabei zu verzeichnen waren, hat die Sprachdidaktik, insbesondere der DaZ-Bereich, Wardetzkys Arbeiten kaum rezipiert.²⁷ Es ist zu vermuten, dass dies auch an der konsequent poetischen Perspektivierung ihres

26 Eine Erklärung für die Konsequenz, mit der Essen diesen Ansatz in allen Lernbereichen durchhalten kann, liegt in ihrem anthropologischen Sprachbegriff: „Haben wir es mit Sprache zu tun, so haben wir es zu tun mit dem Menschen, arbeiten wir an der Sprache eines Menschen, so rühren wir damit an den Kern seines Wesens und Handelns.“ (Essen 1968, 11).

27 „Die Erfolge der hier vorgestellten Projekte legen die Frage nahe, warum das performative Erzählen im DaZ-Unterricht [...] bisher kaum eine Rolle spielt. Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik fehlt es m. E. an Mut, die herkömmlichen Muster der Sprachvermittlung zu durchbrechen und das Wagnis einzugehen, unbekanntes Terrain zu betreten.“ (Wardetzky 2019, 20).

Ansatzes liegt. Denn die poetische Dimension der Sprache, des Sprechens und Erzählens ist für Wardetzky keine formalistische Angelegenheit, sondern Kern der sprachlichen Lernerfahrung und damit auch des Hineinwachsens in eine neue Sprache. Deshalb ist es folgerichtig, wenn die in den Willkommensklassen durchgeführten Erzählexperimente eine sprachliche Komplexität aufwiesen, die für die Kinder, die gerade erst begonnen hatten, die deutsche Sprache zu erlernen, zweifellos eine große Herausforderung darstellten (Wardetzky 2019, 29). Dabei konzentrierten sich die professionellen Erzählerinnen „auf traditionelle Geschichten, die aus der Mündlichkeit kommen, also Zauber-, Tier-, Kettenmärchen und Schwänke sowie ätiologische Geschichten aus internationalen Sammlungen“ (ebd.). Es sind Geschichten, die, wie Wardetzky eine Formulierung Blumenbergs aufgreifend betont, durch ein „Purgatorium der Mündlichkeit“ gegangen seien (ebd.). Die Mündlichkeit des Erzählens konstituiert dabei einen eigenständigen Spracherfahrungsraum: „Die ErzählerInnen lesen die Geschichten nicht vor, und sie rezitieren sie nicht im Wortlaut einer gedruckten Fassung“ (ebd.). Sie übernehmen zwar mitunter „prägnante Wendungen und bildkräftige Formulierungen“, aber ansonsten „transformieren“ sie „die schriftliche Vorlage in ihre eigene Sprache“ (ebd.). Wardetzky's Erzähldidaktik orientiert sich durchgehend an einem „poetischen Sprachgebrauch“, an der Erfahrung der Subjektivierung der Sprache im Sprechvollzug, was weitreichende Folgen für die Arbeit der Erzählerinnen im Unterricht hat, denn „in den Willkommensklassen gleichen sie ihren Sprechduktus nicht an die Umgangssprache an“ (ebd.). Die beobachtbaren Lernergebnisse widerlegen die anfänglichen Bedenken der Lehrerinnen gegen dieses Vorgehen: „Die Rekapitulation der Geschichten durch die Kinder [...] war ein überzeugendes Argument für das Erzählen im Präteritum“ (ebd., 30). Die Poetik des Sprechens führt zu einer Verschiebung im Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, da der Erzählprozess „keine wörtliche Übertragung eines schriftlich überlieferten Textes in die Mündlichkeit“ erfordert, „sondern dessen Verwandlung“ (ebd. 31). Das didaktische Paradox besteht darin, dass die hier praktizierte Emanzipation der Mündlichkeit gegenüber der Schriftlichkeit zur Förderung von Kompetenzen beiträgt, die für den Eintritt und die Entfaltung der Schriftsprachlichkeit unerlässlich sind. Deutlich wird dies etwa, wenn Wardetzky die Rolle der Stimme für den Erzählakt hervorhebt:

Die Stimme wird zur Klaviatur der Lexik und schafft damit ein semantisches Feld, das das Wort transzendiert. Sie unterstreicht, konterkariert, emotionalisiert, irritiert, ironisiert, desavouiert, adelt, verstärkt die über das Wort vermittelte Bedeutung.“ (Ebd., 38)

Die hier aufgeführten Aspekte sprachlicher Performativität werden Kinder nur dann in der Schriftlichkeit wiederfinden und gestalten können, wenn sie sie in der Sinnlichkeit des mündlichen Erzählens erlebt haben. Das gilt im Übrigen auch für die Rolle der Pausen und Zäsuren.²⁸ Der Gesichtspunkt der Poetik des Sprechens bringt die Körperlichkeit der Sprache ins Spiel, die „leibliche Präsenz der Sprechenden“ (ebd., 39) und damit auch die sozial-ethische Funktion der Sprache. Wardetzky weist mit Walter Ong und Christoph Wulf auf die soziale Dimension des Hörens hin: „Das gesprochene Wort verwandelt menschliche Wesen in zusammengehörige Gruppen“ (Ong 1987, 77; zitiert ebd.) und: „Das Hören ist der wichtigste soziale Sinn“ (Wulf 2007, 45; zitiert ebd.). Poetik und Ethik sind hier zwei sich ergänzende Perspektiven des Sprachlernens, die gleichermaßen zum Sprachausbau und zur Stärkung der Sprechpersönlichkeit beitragen – und die beide von der Mündlichkeit ausgehen und zu ihr hinführen.

9.5.2 Die Transformation des lauten und leisen Lesens

Es ist viel geschrieben worden über die Gegensätzlichkeit von lautem und leisem Lesen und über die Vor- und Nachteile beider Leseformen. Für eine Poetik des Lesens kann es einen solchen Gegensatz nicht geben, denn das Lesen als poetische Praxis lässt sich nicht in eine formal-akustische und eine semantisch-kognitive Seite aufspalten. Lautes und leises Lesen erweisen sich vielmehr als Realisierungsweisen ein und derselben Tätigkeit: der Reartikulation einer geschriebenen Rede (Haueis 2006, Trabandt 1998). Diese Sichtweise setzt eine Konzeption der Sprache als sprechbarer Schrift voraus, aber erschöpft sich nicht in ihr. Denn Reartikulation kann es nur geben, weil eine Artikulation *in* der Schriftlichkeit gestaltet und fixiert wurde. Die sprechbare Schrift ist die Voraussetzung für das *Sprechen in der Schrift*, ein Sprechen, das durch die Reartikulation im Leseprozess wieder hörbar gemacht werden kann. Insofern ist Lesen nichts anderes als die Fortsetzung des Hörens mit den Mitteln der Schrift. Auch wenn sich der Lesende als Sprechender betätigt, ist der Leseakt vor allem und zunächst einmal eine Hörleistung.

28 „Zum »Erzählwert« der Stimme gehört auch ihr Verstummen, d. h. die Zäsuren oder Pausen, die eine eminente Bedeutung im Rahmen des mündlichen Erzählens haben. Pausen rhythmisieren nicht nur den verbalen Text. Sie können unterschiedliche Funktionen erfüllen [...]“ (Ebd., 39).

Deshalb ist der Begriff des *hörenden Lesens* genau genommen eine Tautologie, allerdings eine notwendige, denn der didaktische Form-Inhalt-Dualismus neigt dazu, das Moment des Hörens beim Lesen immer wieder zu unterschätzen und auszublenden (Lösener 2009). Wenn man bedenkt, dass das hörende Mitsprechen bereits beim sogenannten Erstlesen eine zentrale Rolle spielt, ist das durchaus verwunderlich: Sprechend lernt ein Kind, das Gelesene zu verstehen. Wie anspruchsvoll diese Tätigkeit ist, ruft Elly Glinz in Erinnerung, wenn sie schreibt:

Praktisch gleichzeitig mit dem Identifizieren der Wortbilder und dem Erfassen der Bedeutungen muss eine dem Text angemessene Stimmführung gefunden werden, eine Gesamtklanggestalt, in welche man die Lautungen der identifizierten Wörter und Sätze einbettet, sei es sprechend beim lauten Lesen, sei es in einem inneren Hören beim stillen Lesen. (Glinz 1997, 68)

Ein Leseunterricht, in dem auf diese Weise hörend gelesen werden soll, bedarf einer Poetik des Lesens, denn es geht um mehr als nur um die Förderung der Leseflüssigkeit, auf die das Lautlesen häufig reduziert wird (vgl. Garbe 2020). Mag die *Leseflüssigkeit* (*fluency*) auch eine unverzichtbare Teilkomponente der Lesekompetenz darstellen (Rosebrock u.a. 2011), das daraus abgeleitete *Ideal des flüssigen Lesens* trägt zum häufig zu beobachtenden hastenden, prosodisch unsaubereren „D-Zug-Lesen“²⁹ bei und damit zu jener Abkopplung des lauten Lesens vom Verstehen, die Gegner des Lautlesens im Unterricht immer wieder ins Feld führen (Altenburg 1991).

Eine rein kognitionspsychologisch begründete Sichtweise auf das Lesen verstellt ebenfalls den Blick auf das, was in poetischer Hinsicht zum Gegenstand von Lernprozessen werden kann: die Sprachwirksamkeit der Prosodie, die erlebten und reflektierten Wirkungen von Sprech-Lese-Gestaltungen, das Nachdenken über den Zusammenhang von Sprechintention und Artikulation, das Experimentieren mit der Körperlichkeit des Sprech-Lesens, mit dem Sprechgestus und dem Rhythmus im Text. All dies setzt eine Konzeption der Sprache als Tätigkeit von Subjekten voraus, für die es im Leseunterricht nur dann Raum geben kann, wenn das Lesen selbst als poetische Praxis verstanden wird. Das heißt zunächst und vor allem, dass die Didaktik sich mit einem allgegenwärtigen, aber kaum diskutierten Thema auseinandersetzen sollte: der *Vorleseangst*. Unter dieser Angst leiden unvermutet viele Schüler* – und zahllose

29 So der Formulierungsvorschlag aus einer Masterarbeit zu diesem Thema (Kustura 2020): Der Ausdruck bezeichnet die Versuche schwacher Leser*, durch ein beschleunigtes Lesetempo den Eindruck „flüssigen Lesens“ zu erwecken.

Erwachsene, die sich, wie Studien belegen, deshalb häufig nicht trauen, ihren eigenen Kindern und sogar Kleinkindern vorzulesen (Ehmig/Reuter 2013, Littwin 2018). Vorleseangst ist weder eine angeborene Phobie noch resultiert sie aus fehlender Lesekompetenz. Sie ist – das legen zumindest Aussagen von Lehramtsstudierenden und persönliche Zeugnisse nahe, die zu diesem Thema auf vielen Seiten im Internet zu finden sind, – eine schulisch erworbene Haltung, die im Erwachsenenalter kaum noch zu korrigieren ist. So lange noch immer Praktiken wie das „Reihumlesen“ oder das „Fehlerlesen“ als adäquate Methoden des Lautlesens betrachtet werden, wird sich daran schwerlich etwas ändern. Aber es genügt nicht, diese Lehrformen aus dem Klassenzimmer zu verbannen, vielmehr muss der gesamte Leseunterricht neu gedacht werden – von der stimmlichen, der körperlichen und deshalb auch theatralen Seite des Lesens her. Theatrales Lernen aber, das wissen alle, die in theaterpädagogischen Bereichen tätig sind, braucht vollkommene Angstfreiheit aller Beteiligten und in jedem Augenblick. Hier muss und hier kann, wie Gloria Littwin gezeigt hat, die Lesedidaktik auf vielfältige Weise von der Expertise der Theaterpädagogik profitieren (Littwin 2018, Nix 2006).³⁰ Leselern- und Leseübungsphasen als körperliche und theatrale Praxis zu gestalten, auch das ist eine Forderung, die sich aus der poetischen Perspektive des Lesens ergibt.

Mit dieser Forderung geht eine weitere einher: die nach der Vermittlung eines prosodischen Grundwissens in der Lehramtsausbildung. Auf die Missstände, die sich aus dem Fehlen prosodischer Kenntnisse bei Lehrerinnen und Lehrern ergeben, die aber auch in Lehrwerken zu konstatieren sind, hat Littwin ebenfalls hingewiesen (Littwin 2018, 62). Für die Lernenden ist es wenig hilfreich, wenn sie mit Ratschlägen wie „Lies betont!“ oder „Lies ausdrucksvoll!“ bedacht werden, und es hilft ihnen nicht weiter, wenn sie in ihrem Deutschbuch auf Hinweise wie diese stoßen:

In jedem Satz gibt es ein oder zwei Wörter, die besonders betont werden. Die Betonung ist meist von dem Satz abhängig, der davorsteht. Durch die Betonung wird die Wichtigkeit eines Wortes hervorgehoben. (Menzel 2014, 25; zitiert bei Littwin 2018, 63)

Sind es nun ein oder zwei Wörter, und warum nicht drei? Und wie lässt sich die Abhängigkeit vom vorausgehenden Satz konstruieren? Wer auf diesen „Infokasten“ angewiesen ist, wird nach der Lektüre kaum klüger sein als zuvor.

30 Im deutschsprachigen Raum noch wenig rezipiert sind die Erfahrungen aus den theatralen Sprachlern-Projekten von Joelle Aden (2013). Der Zusammenhang zwischen theatralem und sprachlichem Lernen ist in der Spracherwerbsforschung empirisch gut belegt (Andresen 2002).

Zudem zeugt die häufig anzutreffende, aber linguistisch unhaltbare Auffassung, dass die „Wichtigkeit eines Wortes“ darüber entscheide, ob betont wird oder nicht, von fehlender theoretischer Fundierung.³¹ Auch hier bleibt für die Lesedidaktik noch viel zu tun.

Das gilt auch für die Frage der Lernbarkeit prosodischer Kompetenzen und ihrer Nutzung für den Ausbau der Lesefähigkeiten. Inwiefern prosodische Kenntnisse und Fähigkeit lehr- und lernbar sind, ist in der didaktischen Diskussion umstritten (vgl. Littwin 2018, Drumbbl/Zanin 2018). Es fehlen überdies noch immer empirische Untersuchungen zur Frage, inwiefern prosodisches Lesen (im Gegensatz zum nur „flüssigen Lesen“) für Textverstehensprozesse, also als Lesestrategie, genutzt werden kann. Hinzu kommen didaktische Fragen der Lehrbarkeit prosodisch gestalteter Sprech-Lese-Prozesse. Die Orientierung am natürlichen Sprechen und an der Devise „Lies, wie du sprichst“ setzt bereits die Entwicklung eines prosodischen Bewusstseins voraus und muss daher ergänzt werden durch die Prinzipien „Höre, wie du sprichst“ und „Gestalte, wie du sprichst“. Auch hier sind neue Konzepte für das interaktive Sprech-Lese-Lernen zu entwickeln.

Weitreichende Auswirkungen dürfte die poetische Perspektive des sprachlichen Lernens auch für Praktiken des leisen Lesens haben. Die dominierende, einseitige Ausrichtung auf Formen des informationsentnehmenden Lesens, wie sie sich etwa in den zahlreichen Unterrichtsvorschlägen und Lernprogrammen zum Erwerb von Lesestrategiekompetenzen niederschlägt, erhält durch die Perspektive des poetischen Lesens ein notwendiges Korrektiv. Einen wesentlichen Beitrag zu einem weiten Lesekompetenzbegriff, der der Sinnlichkeit und Körperlichkeit des Leseakts Rechnung trägt, könnte die Einführung des Begriffs der „inneren Stimme“ in die Lesedidaktik bewirken. Obgleich er in der Leseforschung schon seit Langem bekannt ist (bereits Liberman 1957, vgl. auch Rayner/Pollatsek 2012 u. Bader/Funke 2018, 30), spielt er in der Lesedidaktik so gut wie keine Rolle. Dort, wo es um Verstehensleistungen geht, ist zwar von mentalen Modellen und Kohärenzbildung die Rede, aber nicht von der Artikulation des Gelesenen durch die innere Stimme. Das Verstehen wird einseitig auf kognitive Verarbeitungs- und Behaltensstrategien reduziert, während die immens wichtige Funktion stimmlicher und prosodischer Vorstellungen

31 Dieses Prinzip findet tatsächlich nur bei einer deiktisch oder emotional motivierten Saliens-Akzentuierung Anwendung, besonders markant bei der prosodischen Überbetonung der Werbe-Rhetorik („MEdia MARKT – IRre TYpen, verRÜCKte PREIse!“).

unbeachtet bleibt. Dabei spielt die innere Stimme schon für die Regulierung der Lesegeschwindigkeit und für das syntaktische Parsing eine Schlüsselrolle (Bader/Funke 2018, ebd.). In Anbetracht der beträchtlichen Schwierigkeiten, die viele Schüler* beim Lesen und Erschließen längerer Satzkonstruktionen haben, ist eine systematische Schulung innerer Hör- und Sprechfähigkeiten beim Lesen unbedingt erforderlich. Hier bietet die Polyvokalität literarischer Texte mit ihrer dialogischen Mehrstimmigkeit und ihrer stimmlichen Performativität ein unerschöpfliches Reservoir von Übungsmöglichkeiten für alle Jahrgangs- und Niveaustufen. Es wartet noch auf seine Entdeckung durch die Didaktik.

9.5.3 Transformationen des Sprechens und Schreibens über Literatur

Braucht der Literaturunterricht die Poetik? Diese Frage muss man stellen, um zu verstehen, warum sie sich nicht stellt. Denn ein Literaturunterricht ohne Poetik ist ebenso widersinnig wie ein Physikunterricht ohne physikalische Grundlagen. Was in den naturwissenschaftlichen Fächern undenkbar wäre, wird in der Deutschdidaktik ohne weiteres akzeptiert. Tatsächlich sucht man in den gängigen Einführungen in die Literaturdidaktik, etwa in den drei DTP-Bänden zum *Lese- und Literaturunterricht* oder im zweiten Band des Taschenbuchs des Deutschunterrichts (*Literatur- und Mediendidaktik*, 2010), vergebens nach einer poetischen Grundlegung des literarischen Lernens. Der hermeneutische Form-Inhalt-Dualismus beherrscht die Szene. Die Ironie der Situation liegt darin, dass die hermeneutische Überdeterminierung auch die methodische Dimension der Arbeit am Verstehen schwächt. Insbesondere sorgt sie dafür, dass sich das Schreiben über Literatur an einem rhetorischen Anforderungsprofil orientiert, das den poetischen Gegenstandsbezug in den Hintergrund treten lässt. In Abituraufsätzen wird die Beherrschung eingeübter Formulierungsroutinen und Textmuster gefordert, die die Auseinandersetzung mit der poetischen Spezifik des literarischen Textes weitgehend ersetzen. Das erklärt, warum Erwartungshorizonte von Abituraufgaben im Fach Deutsch Hinweise zu konkreten Textinterpretationen enthalten, die bei der Bewertung nicht herangezogen werden müssen, da jedes „schlüssig begründetes sowie aspektreich formuliertes Textverständnis“ die Leistungserwartungen erfüllt (vgl. Aufgabenpool des IQB u. Lösener 2020, 139). Die Abkehr von der Idee der „richtigen“ Interpretation wird mit einer rhetorisch verbrämten Abkoppelung der Interpretationsleistung von der Arbeit des Verstehens erkaufte. Ricarda Freudenberg hat in ihrer Studie eindrucksvoll nachgewiesen, wie Schüler*

erwartungskonforme Interpretationen zu einem Gedicht von Hofmannswaldau abliefern, ohne dass ersichtlich würde, ob sie das Gedicht in irgendeiner Weise verstanden haben (Freudenberg 2012). Die von ihr analysierten Schülertexte bieten stattdessen eindrückliche Beispiele für die banalisierenden Schreibroutinen der Form-Inhalt-Interpretation. Dass diese Problematik auch außerhalb des gymnasialen Deutschunterrichts besteht, belegt die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg 2019 herausgegebene „Handreichung zur Novellierung der Abschlussprüfungen“, in der über die Neugestaltung der Prüfungsformate in Haupt-, Werkreal- und Realschulen informiert wird (Abschlussprüfungen 2019, vgl. Lösener 2020, 142). Ein Literaturunterricht, der seine Lerngegenstände aus einer poetischen Perspektive entwickelt, wird weder an der sterilen Zweiteilung von Form und Inhalt festhalten noch die Auseinandersetzung mit dem Text mit banalisierende Schreibroutinen verwechseln. Denn in poetischer Hinsicht setzt das Schreiben über Literatur einen Gegenstandsbezug voraus, der nicht mit dem auslegenden Verstehen beginnt, sondern mit der Erfahrung einer sprachlichen Handlung, also mit der Sinnaktivität des Textes. Poetische Erfahrungen sind sprachliche Handlungserfahrungen. Das ist der Punkt, auf den auch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht abzielt, allerdings ohne eine Konzeption der Performativität im Text. Darauf aber kommt es an, denn es genügt nicht, mit dem Text handelnd umzugehen, wenn er nicht selbst als Handlung erfahrbar gemacht wird. Die poetische Transformation des Literaturunterrichts beginnt daher bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Analyse des Lerngegenstands in einer sprachtheoretischen Perspektive, die es erlaubt, zwischen „Sinngehalt“ und Sinnaktivität, erlebter Wirkung und textueller Wirkungsweise, Erzählperspektive und narrativer Perspektivität, Intentionalität und Gestus, Rhythmus im Text und situativer Rezitation zu unterscheiden (Lösener 2010). Das ist die Voraussetzung für die Ermöglichung von poetischen Erfahrungen mit Texten im Unterricht durch entsprechende Hinführungen, Lesearrangements, Vortragsweisen und Inszenierungen beim leisen und lauten Lesen, beim Zuhören und beim experimentellen Erkunden der Lerngegenstände. Erst aus solchen Erfahrungen, denen der Stellenwert primärer Erfahrungen nach Dewey zukommt, kann sich das Bedürfnis nach einer weitergehenden, reflektierenden Auseinandersetzung herausbilden. Primäre und sekundäre Erfahrungen, ausprobierendes Handeln und erforschende Reflexion gehören zusammen, wenn Lernprozesse vom Subjekt her konzipiert werden sollen (Winkler 2021, Mergen 2021, Rank/Bräuer 2008). Hier bedarf es ebenfalls eines didaktischen Umdenkens, vor allem hinsichtlich der sprachlichen Zugänglichkeit der reflektierenden Auseinandersetzung mit Literatur. Denn auch bei der Textarbeit steht die

Mündlichkeit im Zentrum: Verstehen wird gesprächsförmig gelernt, bei der Bearbeitung von eigenen und fremden Erfahrungen und Verstehensentwürfen im dialogischen Miteinander. Die poetische Transformation des Literaturunterrichts erfordert deshalb die Einführung neuer und anderer Formen des gemeinsamen Sprechens und Nachdenkens über Literatur im Unterricht.³² Wenn Mündlichkeit und Mündigkeit Hand in Hand gehen sollen, dann muss das Sprechen über Literatur sowohl der Subjektivität des literarischen Erlebens Raum geben als auch an den subjektiven, sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern anknüpfen.³³ Dann kann an die Stelle der rhetorischen Floskeln und der Reproduktion halb verstandener Wissensfragmente in der Form-Inhalt-Interpretation die Arbeit am Verstehen als Prozess der Präzisierung der Subjektivität treten (Lösener 2015). Die Bedeutung der Arbeit am Verstehen wird dadurch nicht gemindert, denn es geht nicht um eine Austreibung der Hermeneutik aus dem Literaturunterricht, sondern um die Überwindung eines sterilen hermeneutischen Schematismus und um die Gewinnung einer poetischen Perspektive für das Sprachlernen, die unverzichtbar bleibt, wenn das literarische Lernen dem Sprachausbau dienen soll.³⁴ Schließlich sind neue und andere Text- und Schreibformen für den reflektierenden Umgang mit Literatur zu entwickeln, um die im Gespräch gewonnenen subjektiven Präzisierungen auch für Schreibprozesse nutzen zu können. Auch hier muss vieles neu gedacht, manches Alte wiederentdeckt und aufgegriffen werden und nicht zuletzt müssen die vielfältigen, oft unbemerkt bleibenden, von einzelnen Lehrkräften in der Praxis gefundenen Lösungen fachdidaktisch wahrgenommen und wissenschaftlich rezipiert werden. In poetischer Hinsicht bleibt im Deutschunterricht noch viel zu tun.

32 Vgl. das Kapitel zur Sprachmündigkeit.

33 Aber ohne Subjektivität in einem diffusen Solipsismus aufzulösen. Subjektiv meint hier nicht die Subjektivität der konstruktivistischen Hermeneutik, also das Postulat, dass Texte semantisch neutrale Gebilde seien, denen erst durch Interpretation Sinn zugewiesen wird (vgl. Schmidt 1984). Es geht um die Subjektivität als Funktionsweise der Rede, um als Ich für ein anderes Ich sichtbar, hörbar, verstehbar zu werden (vgl. den Abschnitt „Das Gedicht als Tätigkeit“ in diesem Kapitel).

34 Hingewiesen sei auf das Konzept der „Lesbarkeit“, das Heiko Hausendorf vorschlägt. Es steht im Zusammenhang mit seiner Kritik an literaturdidaktischen Unterrichtsrouninen, die er in Unterrichtsversuchen von Lehramtsstudierenden beobachtet hat (Hausendorf 2020).

Literatur

- Abschlussprüfungen 2019 = Abschlussprüfungen. Handreichung zur Hauptschulabschlussprüfung, Werkrealschulabschlussprüfung und Realschulabschlussprüfung. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online unter: <<https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Novellierte+Abschlusspruefungen>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Aden, Joelle (2013). Apprendre les langues par corps. In: Abdelkader, Yamna / Bazile, Sandrine / Fertat, Omar [Hrsg.]: Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. S. 109–123. Online unter: <http://www.academia.edu/3783318/Apprendre_les_langues_par_corps> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Ágel, Vilmos (2015): Die Umparametrisierung der Grammatik durch Literalisierung. Online- und Offlinesyntax in Gegenwart und Geschichte. In: Eichinger, Ludwig [Hrsg.]: Sprachwissenschaft im Fokus. Berlin: de Gruyter (= IDS Jahrbuch 2014), S. 121–155.
- Akademie-Grammatik 1981 = Autorenkollektiv (Karl Erich Heidolph, Walter Flämig, Wolfgang Motsch et al.) (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Altenburg, Erika (1991): Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ammar, Abderrahmane / Haueis, Eduard (2009): „Bilder in Buchstaben malen“: Beobachtungen an einem arabisch-deutschen Gedichtband. In: Haueis, Eduard / Klotz, Peter [Hrsg.]: Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76, S. 13–35.
- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Frankfurt/M: Deutsches Jugendinstitut. Online unter: <<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/erzaehlen-und-rollenspiel-von-kindern-zwischen-drei-und-sechs-jahren>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).

- Aristoteles – Nikomachische Ethik. Übersetzt von Eugen Rolfes [1921]. Online unter <<https://www.textlog.de/33443.html>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Aristoteles – Poetik. Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008.
- Artmann, H. C. (1958): *Med ana schwoazzn dintn*. Salzburg: Müller.
- Assmann, Jan (2005): *Das kulturelle Gedächtnis* [1992]. 5. Auflage. München: Beck.
- Auer, Peter / Dirim, Inci (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die „Türken“*. Berlin: de Gruyter.
- Austin (1972): *Zur Theorie der Sprechakte* [engl. 1962]. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Reclam: Stuttgart.
- Bader, Markus (1996): *Sprachverstehen. Syntax und Prosodie beim Lesen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bader, Markus / Funke, Reinold (2018): „Die Prosodie, die wir beim Lesen erzeugen.“ Ein Interview mit Markus Bader. In: *Leseräume*, Jg. 5, H. 5, S. 25–37. Online unter <http://leseräume.de/?page_id=815> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Bateson, Gregory (1983): *Ökologie des Geistes* [engl. 1972]. 6. Auflage. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Baum, Michael (2015): *Der Tanz des Bären. Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens.“* In: *Leseräume*, Jg. 2, H. 2, S. 16–27. Online unter <http://leseräume.de/?page_id=308> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Baumgärtner, Alfred Clemens [Hrsg.] (1973): *Lesen. Ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung.
- Baurmann, Jürgen / Cherubim, Dieter / Rehbock, Helmut [Hrsg.] (1981): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger [Hrsg.] (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte*. In: dieselben [Hrsg.]: *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Beinlich, Alexander [Hrsg.] (1969): *Handbuch des Deutschunterrichts* [1966]. 2 Bde. 5. Auflage. Emsdetten: Lechte.
- Belke, Eva / Gerlind Belke (2005): *Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den*

- Zweitspracherwerb. In: Peschel, Corinna / Becker, Tabea [Hrsg.]: Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 174–200.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht [1999]. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Benveniste, Émile (1958): De la subjectivité dans le langage. In: derselbe: Problèmes de linguistique générale. Band I. Paris: Gallimard 1966. S. 258–266.
- Benveniste, Émile (1963): Coup d’œil sur le développement de la linguistique. In: derselbe: Problèmes de linguistique générale. Band I. Paris: Gallimard 1966. S. 18–31.
- Betten, Anne (1985): Direkte Rede und epischer Bericht in der deutschen Romanprosa. Stilgeschichtliche Betrachtungen zur Syntax. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, H. 55, S. 25–41.
- Bickenbach, Matthias (1999): Von der Möglichkeit einer „inneren“ Geschichte des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Bildungsplan BW GS 2016 = Bildungsplan der Grundschule des Bundeslandes Baden-Württemberg 2016. Online unter: <<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D/LG>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Bildungsplan BW Sek I 2016 = Bildungsplan für die Sekundarstufe I des Bundeslandes Baden-Württemberg 2016. Online unter: <<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Blanckenburg, Christian Friedrich (2013): Versuch über den Roman [1774]. Stuttgart: Metzler.
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft [frz. 1979]. 3. Auflage. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bracker, Elisabeth (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Bräuer, Christoph (2016): Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In: derselbe [Hrsg.] (2016), S. 19–58.
- Bräuer, Christoph [Hrsg.]: Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin: Lang. Online unter <<https://www.peterlang.com/view/title/18046>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Braun, Peter (1999): „Unvorgreifliche Gedanken“ über die Zukunft der deutschen Sprache. In: Sprache an der Jahrtausendwende, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 60, S. 7–32.

- Bredel, Ursula (2019): Die Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin – Historische Weichenstellungen. In: Standke, Jan / Topalović, Elvira [Hrsg.]: Deutschdidaktik 2000–2018. Debatten – Entwicklungen – Perspektiven. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 66, H. 1, S. 26–30.
- Breitinger, Johann Jakob (1980): *Critische Dichtkunst* (1740). Stuttgart: Reclam.
- Brekle, Herbert E. (1986): Einige neuere Überlegungen zum Thema Volkslinguistik. In: Brekle, Herbert E. / Maas, Utz [Hrsg.]: *Sprachwissenschaft und Volkskunde*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 70–76.
- Brekle, Herbert E. (1998): Rahmenbedingungen und Gesetzmäßigkeiten im historischen Entwicklungsprozeß unserer Buchstabenformen. In: Hasert/Ossner [Hrsg.] (1998), S. 1–10.
- Brüggemann, Jörn / Frederking, Volker (2010): Literatur, Literalität und Medialität. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel [Hrsg.]: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 3–20.
- BS AH 2012 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Online unter <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- BS HS 2004 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Online unter <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- BS MS 2004 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Online unter <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- BS Primar 2004 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Online unter <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie* [1934]. 2. Auflage. Stuttgart: G. Fischer.
- Celan, Paul (1992): *Gesammelte Werke*. Dritter Band. *Gedichte III – Prosa – Reden*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Celan, Paul (1999): *Der Meridian*. Endfassung. Vorstufen. Materialien. Tübinger Ausgabe. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Cherubim, Dieter (2000): Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache. In: Witte, Hansjörg / Garbe, Christine /

- Holle, Karl / Stückrath, Jörn / Willenberg, Heiner [Hrsg.]: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 286–296.
- Christ, Herbert (2008): Literatur und Sprachenwachstum. Zur Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, Jg. 37, S. 212–229.
- Clyne, Michael (2008): Why Germany needs a coordinated, pluralistic language policy. In: Warren, J. / Benbow, H. [Hrsg.]: Multilingual Europe. Newcastle: Cambridge Scholars Press, S. 7–26.
- Cook, Guy (2000): Language Play, Language Learning. Oxford: University Press.
- Coseriu, Eugenio (1981): Textlinguistik. Tübingen: Narr.
- Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James [Hrsg.]: Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 34–43.
- Cummins, James (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: Die Deutsche Schule, Jg. 76, H. 3, S. 187–198.
- Dammer, Karl-Heinz / Wortmann, Elmar (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- de Lagasnerie, Geoffroy (2017): Verurteilen. Der strafende Staat und die Soziologie [fr. 2016]. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Debus, Friedhelm / Kallmeyer, Werner / Stickel, Gerhard [Hrsg.] (1994): Kommunikation in der Stadt. Berlin: de Gruyter (= Schriften des IDS 4).
- Dehn, Mechthild et al. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich [Hrsg.]: Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 568–637.
- Deppermann, Arnulf [Hrsg.] (2013): Das Deutsch der Migranten. Berlin: de Gruyter (= Jahrbuch 2012 des IDS).
- Dewey, John (1934): Art as Experience. New York: Perigree Books.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1844): Der Unterricht in der deutschen Sprache. Abdruck in Auszügen in: Eckhardt/Helmers [Hrsg.] (1980), S. 92–106.
- Dionysios 1998 = Die Lehre des Grammatikers Dionysios (Dionysios Thrax, Τέχνη γραμματικῆ – deutsch). Übersetzt und herausgegeben von Wilfried Kürschner. In: De Τέχνη Γραμματικῆ van Dionysius Thrax: De oudste spraakkunst in het Westen. Pierre Swiggers – Alfons Wouters: Inleiding;

- Griekse tekst met Nederlandse vertaling en noten; Duitse vertaling (door Wilfried Kürschner); terminologisch apparaat en bibliografie (= Orbis Linguarum, 2). Löwen: Peeters, S. 53–90.
- Dirim, Inci / Prokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“. In: Roth, Kersten Sven / Schramm, Karen / Spitzmüller, Jürgen [Hrsg.]: Phänomen „Mehrsprachigkeit“. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 93, S. 13–32.
- Drumbl, Johann / Zanin, Renata (2018): Prosodie im Unterricht: hören, lernen, üben. In: Leseräume, H. 5, S. 41–58. Online unter <http://leseraeume.de/?page_id=815> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Duarte, Joana / Gogolin, Ingrid / Siemon, Jens (2013): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II. In: Erfurt, Jürgen / Leichsenring, Tatjana / Streb, Reseda [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit in der Schule, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 83, S. 79–94.
- Eckhardt, Juliane / Helmers, Hermann [Hrsg.] (1980): Theorien des Deutschunterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eco, Umberto (1987): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. Übersetzt von Günter Memmert. Paderborn: Fink.
- Edzard, Dietz-Otto (2004): Geschichte Mesopotamiens. München: Beck.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan / Hartmeiner, Christof [Hrsg.]: Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24–43.
- Ehlich, Konrad (1993): Rom – Reformation – Restauration. Transformationen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. In: Baurmann, Jürgen / Günther, Hartmut / Knoop, Ulrich [Hrsg.]: homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 177–215.
- Ehlich, Konrad (2005): Sind Bilder Texte? In: Der Deutschunterricht, Jg. 57, H. 4, S. 51–60.
- Ehmig, Simone C. / Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und

- Deutsche Bahn 07–12. Online unter <<https://docplayer.org/12802807-Vorlesen-im-kinderalltag-bedeutung-des-vorlesens-fuer-die-entwicklung-von-kindern-und-jugendlichen-und-vorlesepraxis-in-den-familien.html>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Eichler, Wolfgang (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf [Hrsg.]: Lesenlernen: Theorie und Praxis. Düsseldorf: Schwann, S. 246–264.
- El Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erfurt, Jürgen / Gessinger, Joachim [Hrsg.] (1993): Schriftkultur und sprachlicher Wandel, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 47.
- Erfurt, Jürgen / Leichsenring, Tatjana / Streb, Reseda [Hrsg.] (2013): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 83.
- Erfurt, Jürgen [Hrsg.] (2003): „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 65.
- Essen, Erika (1968): Methodik des Deutschunterrichts [1955]. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Fausser, Markus (1991): Das Gespräch im 18. Jahrhundert. Rhetorik und Geselligkeit in Deutschland. Stuttgart: M & P.
- Felder, Franz Michael (1987): Aus meinem Leben [1869]. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. 2 Bde. München: dtv.
- Freudenberg, Riccarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, Bodo (2007): Sprachbildung – Anmerkung zum Begriff. In: Gölitzer, Susanne / Roth, Jürgen [Hrsg.]: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Münster: MV Wissenschaft, S. 196–253.
- Fühmann, Franz (1978): Die dampfenden Hälsen der Pferde im Turm von Babel. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Fuhrhop, Nanna / Caroll, Rebecca / Drews, Catharina / Ruigendijk, Esther (2016): Sind die Buchstabenformen eine Lesehilfe? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63, H. 2, S. 119–128.
- Funke, Reinold (2000): Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? In: Der Deutschunterricht, Jg. 52, H. 4, S. 58–68.

- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold (2018): Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung. Varianten eines Ansatzes. In: Rautenberg, Iris / Helms, Stefanie [Hrsg.]: Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 110–120.
- Funke, Reinold / Jäkel, Olaf / Januschek, Franz [Hrsg.] (2008): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachwissenschaft. Flensburg: Flensburg University Press.
- Garbe, Christine (2020): Lesekompetenz fördern. Stuttgart: Reclam.
- Geißler, Rolf (1968): Die Erlebniserzählung zum Beispiel. Versuch einer fachdidaktischen Erörterung. In: Die Deutsche Schule, 60, Nr. 2, S. 102–112.
- Georges, Karl Ernst (1998): Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Hannover 1918. Nachdruck Darmstadt 1998. Band 2, Sp. 1017–1021. Online unter <<http://www.zeno.org/nid/20002505428>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Georgiades, Thrasybulos (1958): Musik und Rhythmus bei den Griechen. Hamburg: Rowohlt.
- Georgiades, Thrasybulos (2008): Musik und Sprache [1954]. Das Werden der abendländischen Musik dargestellt an der Vertonung der Messe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerhardt, Volker (2018): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität [1999]. Stuttgart: Reclam.
- Gessinger, Joachim (1980): Sprache und Bürgertum. Stuttgart: Metzler.
- Giard, Luc (1984): Du latin médiéval au pluriel des langues, le tournant de la Renaissance. HEL (Histoire Épistémologie Langage), H. 6.1, S. 35–55.
- Glinz, Elly (1997): Lesen und Verstehen. In: Glinz, Elly / Glinz, Hans / Ramseier, Markus: Sprachunterricht – Theorie und Praxis. Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch. Zürich: sabe. S. 64–96.
- Glinz, Elly (1997): Texte schreiben. In: Glinz, Elly / Glinz, Hans / Ramseier, Markus: Sprachunterricht. Theorie und Praxis. Grundlagen zum „Schweizer Sprachbuch“. Zürich: sabe. S. 98–141.
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler.
- Goethe, Johann Wolfgang (1976): Wilhelm Meisters Lehrjahre [1795/96]. Poetische Werke. Berliner Ausgabe. Band 10. Berlin: Aufbau.

- Goethe, Johann Wolfgang (1984): Regeln für Schauspieler. In: derselbe: Schriften zur Literatur. Berliner Ausgabe, Band 17. Berlin: Aufbau, S. 88–110.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1994a): The „monolingual habitus“ as *tertium comparationis* in the international comparison of teaching in the language of the majority. In: Delnoy, Resy / Kroon, Sjaak / Malmgren, Lars-Göran [Hrsg.]: Landskrona Papers. A Report from the IMEN Workshop in Landskrona, Sweden, 14–16 May 1993. Lund University, S. 45–60.
- Gogolin, Ingrid (2000): Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. In: Griesmayer u. a. [Hrsg.] (2000), S. 13–22.
- Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel [Hrsg.]: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Sprache und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 232–249.
- Göttert, Karl-Heinz (1994): Einführung in die Rhetorik. Paderborn: Fink.
- Gottsched, Johann Christoph (1982): Versuch einer Critischen Dichtkunst [1729]. Unveränderter Nachdruck der 4. Auflage von 1751. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Griesmayer, Norbert / Wintersteiner, Werner [Hrsg.] (2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studienverlag.
- Grutman, Rainier (2020): Quand les autotraducteurs se mettent en scène: de l'autoportrait à la posture d'auteur. Université d'Ottawa: postscriptum. Online unter <<http://www.post-scriptum.org/21-01-quand-les-autotraducteurs-se-mettent-en-scene-de-lautoportrait-a-la-posture-dauteur/>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Habermann, Mechthild (2010): Historische Redeweisen über Texte. Zur hermeneutischen Macht fester Kontexte. In: Klotz, Peter / Portmann-Tselikas, Paul / Weidacher, Georg [Hrsg.]: Kontexte und Texte. Tübingen: Narr. S. 109–124.
- Härle, Gerhard (1996): Reinheit der Sprache, des Herzens und des Leibes. Tübingen: Niemeyer.
- Harnoncourt, Nikolaus (2014): Musik als Klangrede [1982]. Kassel: Bärenreiter.
- Hartmann von Aue (1993): Der arme Heinrich. Stuttgart: Reclam.
- Hasert, Jürgen (1998): Fehlermaskierungen beim Schreiben. In: Hasert/Ossner [Hrsg.] (1998), S. 28–47.

- Hasert, Jürgen / Ossner, Jakob [Hrsg.] (1998): *Schriften schreiben*, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 56.
- Haueis, Eduard (1985a): *Sprachspiele und die didaktische Modellierung von Wissensstrukturen*. In: Stötzel, Georg [Hrsg.]: *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven*. Teil I. Berlin: de Gruyter, S. 658–667.
- Haueis, Eduard (1985b): *Tongruppe, Informationseinheit und Thema-Rhemagliederung: Aspekte der kommunikativ-pragmatischen Struktur des Satzes*. In: Redder, Angelika [Hrsg.]: *Deutsche Grammatik II*, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 30, S. 13–30.
- Haueis, Eduard (1989): *Didaktik im Spannungsfeld von „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Formen von Sprachbewußtsein*. In: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 39, S. 65–81.
- Haueis, Eduard (1995): *Mit Schreibforschung weiter im alten didaktischen Trott? Von der Themenstellung zum fertigen Text*. In: Ossner, Jakob [Hrsg.]: *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 51, S. 97–115.
- Haueis, Eduard (1997): *Vom Theater der Schule zur Schule des Theaters*. In: Belgrad, Jürgen [Hrsg.]: *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23–37.
- Haueis, Eduard (1999): *Kann die Schule ein Ort des Sprachlernens bleiben?* In: *Sprache an der Jahrtausendwende*, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 60, S. 77–94.
- Haueis, Eduard (2004): *Im toten Winkel. Leseförderung und Schriftspracherwerb*. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard [Hrsg.]: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–34.
- Haueis, Eduard (2006): *Zur Re-Artikulation literarisch kodierter Sprechweisen*. In: Wagner, Roland / Brunner, Andrea / Voigt-Zimmermann, Susanne [Hrsg.]: *hören – lesen – sprechen*. München: Reinhardt, S. 61–71.
- Haueis, Eduard (2007a): *Unterricht in der Landessprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haueis, Eduard (2007b): *Nicht bloß zum Spaß: Spielen im Sprachunterricht*. In: Andresen, Helga / Januschek, Franz [Hrsg.]: *SpracheSpielen*. Freiburg: Fillibach, S. 119–135.
- Haueis, Eduard (2008a): *Die Landessprache als didaktisches Konstrukt. Über den Gegenstand sprachlicher Bildung*. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard [Hrsg.]: *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 247–260.

- Haueis, Eduard (2008b): Markierungen der Textualität und ihr Verblässen im Gebrauch einer Alphabetschrift. In: Funke u. a. [Hrsg.] (2008), S. 189–198.
- Haueis, Eduard (2009): Textualität im Fokus einer kulturwissenschaftlich informierten Didaktik. Universität Duisburg-Essen: LAUD A 737.
- Haueis, Eduard (2010): Ein sprachwissenschaftlicher Bericht zur Lage der Nation. In: Roll, Heike, / Schramm, Karen [Hrsg.]: Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 77, S. 165–174.
- Haueis, Eduard (2011): Das Re-Artikulieren der Schrift als Voraussetzung für textnahes Lesen. In: Ballis, Anja / Löffler, Cordula [Hrsg.]: Standpunkte. Zugänge zur Literatur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 106–118.
- Haueis, Eduard (2013): „Bilder“, „Texte“ und sprachlich fundierte Textualität. In: Cölfen, Hermann / Voßkamp, Patrick [Hrsg.]: Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 307–319.
- Haueis, Eduard (2015a): „Brauchtum“ im Deutschunterricht – ein brachliegendes Feld der fachdidaktischen Forschung. In: Jonas, Hartmut / Kreisel, Marina [Hrsg.]: Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt/M: Lang, S. 167–181.
- Haueis, Eduard (2015b): Die Alphabetschrift als Werkzeug zur Konstruktion virtueller Sprechweisen. In: sprechen, H. 60, S. 14–25.
- Haueis, Eduard (2016): Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Haueis, Eduard (2018): Sprachausbau durch literarisches Lernen? In: Lese-räume, H. 4, S. 78–89. Online unter <http://leseraeume.de/?page_id=692> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Hausendorf, Heiko (2020): Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesebarkeit der Literatur. Stuttgart: Kröner.
- Havranek, Gertraud (2002): Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt/M: Lang.
- Heath, Shirley Brice (1982): What no bed-time story means. Narrative skills at home and at school. In: Language in Society, Bd. 11, H. 1. Cambridge: University Press, S. 49–76.
- Heath, Shirley Brice (1983): Ways with Words. Cambridge: University Press.
- Heidegger, Martin (1993): Sein und Zeit [1927]. Tübingen: Niemeyer.

- Heinemann, Alisha. B. / Dirim, Inci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre / Bozay, Kemal [Hrsg.]: Symbolische Ordnungen und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–214.
- Heins, Jochen (2018): Lernaufgaben im Literaturunterricht – Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen. www.forumlecture.ch – 3/2018. Online unter <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/643/2018_3_de_heins.pdf> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Helmers, Hermann (1970): Didaktik der deutschen Sprache [1966]. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett.
- Hélot, Christine / Erfurt, Jürgen [Hrsg.] (2016): *L'éducation bilingue en France. Sixième partie: Nouvelles perspectives de recherche sur l'enseignement bilingue et plurilingue*. Strasbourg: Lambert-Lucas, S. 521–643.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): Wichtigkeit der deutschen Lektüre. Abdruck in Auszügen in: Eckhardt u. a. [Hrsg.] (1980), S. 107–128.
- Hildebrand, Rudolf (1922): Vom Deutschen Sprachunterricht in der Schule [1867]. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hoerster, Norbert (2014): *Wie lässt sich Moral begründen?* München: Beck.
- Höffe, Otfried (2013): *Ethik. Eine Einführung*. München: Beck.
- Holstein, Hermann (1976): *Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode*. Kastellaun: Henn.
- Hönig, Christoph (2002): Der Sänger erzählt. Mündliche Poesie und Trance. Gastvortrag bei der Humboldtgesellschaft Berlin. Online unter <www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=erzaehlen> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Humboldt, Wilhelm von (1820): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Humboldt (1996), S. 1–25.
- Humboldt, Wilhelm von (1824): Ueber die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. In: Humboldt (1996), S. 82–112.
- Humboldt, Wilhelm von (1827): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues [1827–1829]. In: Humboldt (1996), S. 144–367.
- Humboldt, Wilhelm von (1830): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In: Humboldt (1996), S. 368–756.

- Humboldt, Wilhelm von (1996): Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta.
- Ibrah, Georges (dt. 1986): Universalgeschichte der Zahlen [fr. 1981]. Frankfurt/M: Campus.
- Illich, Ivan (1982): Vom Recht auf Gemeinheit. Reinbek: Rowohlt.
- Ivo, Hubert (1977): Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft. Frankfurt/M: Fischer.
- Ivo, Hubert (1987): Der institutionelle Blick und die Gehalte von Objektivitätsidealen. Für eine historische Beschäftigung mit Schülertexten. In: Haueis, Eduard [Hrsg.]: Produktion schriftlicher Texte, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 36, S. 133–161.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ivo, Hubert (2000): Die Bedeutung der interkulturellen Herausforderung für Deutschdidaktik und Deutschunterricht. In: Griesmayer u. a. [Hrsg.] (2000), S. 23–31.
- Jakobson, Roman (1960/1972): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens [Hrsg.]: Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 1. Frankfurt/M: Athenäum Fischer. S. 99–135.
- Jaynes, Julian (dt. 1993): Der Ursprung des Bewusstseins durch den Zusammenbruch der bikameralen Psyche [1976]: Reinbek: Rowohlt.
- Jeuk, Stefan (2007): Schriftaneignung und Grammatisierung bei mehrsprachigen Kindern im Anfangsunterricht. In: Haueis, Eduard / Schallenberger, Stefan [Hrsg.]: (Schrift-)Spracherwerb und Grammati(kali)sierung, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 73, S. 35–76.
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kafka, Franz (1961): Die Erzählungen. Hrsg. von Max Brod. Frankfurt/M: S. Fischer.
- Kafka, Franz (1992): Nachgelassene Schriften und Fragmente II. Herausgegeben von Jost Schillemeit. Frankfurt/M: S. Fischer.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, 2, S. 481–494. Online unter <http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).

- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Königsberg. Online unter <http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=27> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Karalolou, Efmorfia (2019): Der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht im Kontext des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe II. München: Utzverlag.
- Kauffmann, Kai (2017): Reden wir über die Deutschlehrer. In: FAZ, Nr. 140, 20.7.2017, S. 9.
- Keim, Inken (1993): Sprachvariation als konstitutives Merkmal sozialen Stils. In: Der Deutschunterricht, 45, H. 3, S. 44–56.
- Kilian, Jörg (2002): Lehrgespräch und Sprachgeschichte. Untersuchungen zur historischen Dialogforschung. Tübingen: Niemeyer.
- Kilian, Jörg (2009): „Wie muß das heißen?“. Hochsprachnormierung und Sprecherziehung im Lehrgespräch des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag der Historischen Dialogforschung zur Erklärung des Sprachwandels. In: Felder, Ekkhard [Hrsg.]: Sprache. Heidelberger Jahrbücher 53. Berlin: Springer, S. 131–153.
- Kirsch, Sarah (1992): Erlkönigs Tochter. Gedichte. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Kittler, Friedrich A. (1987): Aufschreibesysteme 1800–1900 [1985]. 2. Auflage. München: Fink.
- Kleber, Christopher / Lösener, Hans (2016): Die doppelzüngige Schrift. Zur Stimmlichkeit in Kafkas Erzählfragment *Der Dorfschullehrer*. In: Wirkendes Wort, Jg. 66, H. 2, S. 265–278.
- Kleinschmidt, Gert (1971): Theorie und Praxis des Lesens in Grund- und Hauptschule [1968]. 2. Auflage. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Unveränderter Nachdruck 2007. Online unter <<http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=17614>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Knoop, Ulrich (1993): Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache. Anmerkungen aus historischer Sicht. In: Baurmann, Jürgen / Günther, Hartmut / Knoop, Ulrich [Hrsg.]: homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 217–229.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto [Hrsg.]: Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Berlin: de Gruyter 1. Halbband, S. 587–60.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Bd. 35.3, S. 346–375.

- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze [1966–1968]. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Köpcke, Klaus-Michael (1982): Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael (2003): Grammatische Komplexität und die Beherrschung der Kasusmorphologie durch Grundschul Kinder. In: Didaktik Deutsch, H. 14, S. 55–68.
- Korschunow, Irina (1976): Das Unugunu. In: Deutsche Kurzgeschichten. 2.–3. Schuljahr. Hrsg. von Winfried Ulrich. Stuttgart: Reclam.
- Köster, Juliane (2016): Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: Bräuer [Hrsg.] (2016), S. 59–78.
- Köster, Juliane (2017): Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. In: Didaktik Deutsch, H. 42, S. 70–86.
- Krämer, Sybille / Giertler, Mareike [Hrsg.] (2011): Schwerpunkt Schriftbildlichkeit. Sprache und Literatur, H. 107.
- Kroon, Sjaak / Vallen, Ton (1994): Konsequenzen der Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In: Haueis, Eduard [Hrsg.]: Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 48, S. 79–100.
- Krusche, Dieter (2007): Wie kommt der Leser in den Text? In: Redder, Angelika [Hrsg.]: Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg, S. 137–148.
- Kühn, Peter (1995): Mein Schulwörterbuch. Bonn: Dümmler (Neue Ausgabe: 2011 Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage).
- Kustura, Lisa Snjezana (2020): Möglichkeiten und Grenzen der prosodischen Lautleseförderung. Eine Studie mit Fünftklässlern. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Latacz, Joachim [Hrsg.] (1979): Homer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Landgraf, Thomas (2020): Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Levi-Strauss, Claude (1962): *La pensée sauvage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lieberman, Alvin M. (1957): Some results of research on speech perception. In: The journal of the acoustic society of America, 29, S. 177–123.
- Lindgren, Uta (1992): Die Artes liberales in Antike und Mittelalter. Bildungs- und wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungslinien. München: Institut für Geschichte der Naturwissenschaften.

- Lindner, Alexander (2017): Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Linke, Angelika (1996): Höflichkeit und soziale Selbstdarstellung: Höflichkeitskonzepte in Anstandsbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Haferland, Paul [Hrsg.]: Höflichkeit, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 52, S. 70–104.
- Littwin, Gloria (2018): Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten. In: Leseräume, H. 5, S. 59–81. Online unter <http://leseraeume.de/?page_id=815> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: GFL – German as *foreign* language, H. 3, S. 1–19. Online unter <<http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Lösener, Annegret (2007): Gedichte sprechen. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lösener, Hans (1999): Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen: Niemeyer.
- Lösener, Hans (2000a): Saussure und die Geschichtlichkeit der Sprache. In: Kodikas/Code, H. 23, (2000), S. 97–108.
- Lösener, Hans (2000b): Zweimal Sprache: Weisgerber und Humboldt. In: Klaus D. Dutz [Hrsg.]: Interpretation und Re-Interpretation. Beiträge zu einem Kolloquium anlässlich des 100. Geburtstags von Johann Leo Weisgerber (1899–1985). Münster: Nodus Publikationen 2000, S. 197–212.
- Lösener, Hans (2002): Rhythmus und Sinn – Anmerkungen zu einem Problem der Metrik. In: Küper, Christoph [Hrsg.]: Meter, Rhythm and Performance – Metrum, Rhythmus, Performanz. Proceedings of the International Conference on Meter, Rhythm and Performance, held in May 1999 at Vechta. Frankfurt/M: Lang, S. 141–158.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Haueis, Eduard / Klotz, Peter [Hrsg.]: Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76, S. 85–105. Online unter: <<http://sprachtheorie.de/wp-content/uploads/2014/06/obst7607loesener.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).

- Lösener, Hans (2010): Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf [Hrsg.]: Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 82–97.
- Lösener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: Leseräume, 2, H. 2, S. 72–84. Online unter <http://leseraeume.de/?page_id=308> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Lösener, Hans (2020): Unter Ausschluss der Poetik. Literaturtheoretische Prämissen bei der Aufgabenkonstruktion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Themenheft „Prüfungsformate“, hrsg. von Torsten Mergen, Jg. 67, H. 2, S. 136–149.
- Lösener, Hans / Ludwig, Otto (2007): Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lösener, Hans / Saknus, Christiane (2017): Sprachmündigkeit und theatrales Lernen. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina [Hrsg.]: Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 42–53.
- Lösener, Hans / Siebauer, Ulrike (2016): Die Frage nach dem Sinn. Zur Entwicklung von Frageperspektiven in literarischen Gesprächen. In: Mitterer, Nicola / Nagy, Hajnalka / Wintersteiner, Werner [Hrsg.]: Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt/M: Lang, S. 185–205.
- Lubkoll, Christine (2008): Fingierte Mündlichkeit – inszenierte Interaktion. Die Novelle als Erzählmodell. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Bd. 36, H. 3, S. 381–402.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried [Hrsg.]: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 74–92.
- Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, H. 1, S. 19–40. Online unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11806/pdf/ZfPaed_1991_1_Luhmann_Das_Kind_als_Medium_der_Erziehung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Luther, Martin (2009): Die gantze Heilige Schrifft / Deusch / Auffß new zuge-richt [1545]. Band 3. München: dtv.
- Maas, Utz (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: IMIS-Beiträge (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück). Themenheft „Sprache

- und Migration“, H. 26, S. 89–134. Online unter: <https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis_beitraege.html> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2012a): Sprachausbau. Online unter: <<https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Maas, Utz (2012b): Was ist Deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland. München: Fink.
- Maas, Utz (2014): Der Ausbau des Deutschen zur Schriftsprache. Vortrag an der Universität Osnabrück. Online unter: <<https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/NochNichtVer%20ffentlicheManuskripte>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Manguel, Alberto (1998): Eine Geschichte des Lesens. Berlin: Volk und Welt.
- Martyn David (2018): Muttersprache und Edition: Lachmanns Esperanto. In: Sprache und Literatur, Jg. 47, H. 118, S. 218–238.
- Masschelein, Jan / Wimmer, Michael (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin: Academia.
- Matt, Peter von (2002): Ästhetik der Hinterlist. Zu Theorie und Praxis der Intrige in der Literatur. München: Carl Friedrich von Siemens Stiftung.
- Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- Mauro, Tullio de (1972) [Hrsg.]: Ferdinand de Saussure. Cours de linguistique générale. Paris: Payot.
- Meller, Harald [Hrsg.] (2004): Der geschmiedete Himmel. Die weite Welt im Herzen Europas vor 3600 Jahren. Stuttgart: Theiss.
- Menzel, Wolfgang [Hrsg.] (2014): Praxis Sprache 5. Ausgabe für Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.
- Mergen, Torsten (2020): John Dewey. Demokratie als Lebensform – Erfahrung als pragmatischer Weg des handelnden Lernens. In: Duval, Patrick / Oberlechner, Manfred / Rasheed, Shaireen [Hrsg.]: Neue Konzepte des Humanismus für die Schule von morgen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Merkel, Johannes (2018): Hören, Sehen, Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens [2015]. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hildesheim: Olms.

- Meschonnic, Henri (1970): *Les cinq rouleaux* [das Hohelied, das Buch Ruth, die Sprüche Salomos u. a. Übersetzungen aus der Bibel]. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1975): *Le signe et le poème. Essai*. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1982): *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (1995): *Politique du rythme. Politique du sujet*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (1999): *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2001): *Célébration de la poésie*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2007): *Ethique et politique du traduire*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2008): *Dans le bois de la langue*. Paris: Teper.
- Monro, Alexander (2014): *Papier – Wie eine chinesische Erfindung die Welt revolutionierte*. München: Bertelsmann.
- Moritz, Karl Philipp (1998): *Anton Reiser (1785–1793)*. Hrsg. von Horst Günther. Frankfurt/M: Insel.
- Müller, Erhard Peter (1978): *Lesen in der Grundschule. Grundlegung und Praxis eines sinngerichteten Leseunterrichts*. München: Oldenbourg.
- Müller, Klaus E. (2010): *Schamanismus. Heiler, Geister, Rituale*. München: Beck.
- Niemeyer, Hermann (1927): *Vom deutschen Sprachunterricht in seinem Anfang und Fortgang bis zur Bildung des Stils*. In: Eckhardt u. a. [Hrsg.] (1980), S. 29–44.
- Nix, Daniel (2006): *Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte*. In: *Praxis Deutsch*, H. 199, S. 23–29.
- Nöstlinger, Christine (2019): *Ned, dasi ned gean do warat. Gedichte*. Salzburg: Residenz.
- Ong, Walter (dt. 1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes [1982]*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ossner, Jakob (2006): *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 21, S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2016): *Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik*. In: Bräuer [Hrsg.] (2016), S. 147–166.
- Pape, Wilhelm (1914): *Handwörterbuch der griechischen Sprache*. Braunschweig, Band 1. Online unter: <<http://www.zeno.org/nid/20008414483>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Parry, Milman (1979): *Untersuchungen zur epischen Technik mündlichen Dichtens. Homer und homerischer Stil [engl. 1930]. – Komplette Formelverse in griechischem und südslawischen Heldengesang [engl. 1933]* – In: Latacz,

- Joachim [Hrsg.]: Homer. Tradition und Erneuerung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 179–294.
- Pestalozzi, Heinrich (1811): Übungen aus dem Unterricht in der Muttersprache, wie er in der Anstalt zu Iferten gegeben wird. Abdruck in Auszügen in: Eckhardt/Helmers [Hrsg.] (1980), S. 48–53.
- Peyer, Ann (2005): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter / Weinhold, Swantje [Hrsg.]: Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 73–100.
- Piketty, Thomas (dt. 2020): Kapital und Ideologie [2019]. München: Beck.
- Popp, Adelheid (1977): Jugend einer Arbeiterin [1915/1922]. Berlin: Dietz Nachfolger.
- Postman, Neil / Weingartner, Charles (1972): Fragen und Lernen – Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt/M: März.
- Raible, Wolfgang (1992): Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration. Heidelberg: Winter.
- Raith, Joachim (1999): Zur Prosodie religiöser Sprache im Vergleich zur Alltagssprache. In: Cölfen, Hermann / Enninger, Werner [Hrsg.]: Sprache in religiösen Kontexten. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 58, S. 51–66.
- Rajčić, Dragica: Lebendigkeit ihre zurück. Gedichte. Zürich: Eco 1992.
- Rank, Bernhard / Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard [Hrsg.]: „Sich bilden ist nicht anders, als frei werden.“ Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 63–87.
- Raumer, Rudolf von (1852): Der Unterricht im Deutschen. In: Raumer, Karl von [Hrsg.]: Geschichte der Pädagogik: vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Teil 3, Abth. 2. 2., unveränd. Aufl. Stuttgart, S. 17–151.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander / Ashby, Jane / Clifton, Charles (2012): Inner Speech. In: dies. [Hrsg.]: Psychology of Reading. New York: Routledge, S. 187–213.
- Reinmann, Gabi/ Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd [Hrsg.]: Anwendung Psychologie. Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 614–658.
- Rezat, Sara (2016): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren. In: von Goer, Charis / Köller, Katharina [Hrsg.]: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: Fink, S. 289–318.

- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: Universitätsverlag.
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2014): Die Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, Inci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Heinz / Weiße, Wolfgang [Hrsg.]: Impulse für die Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Sandring, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: Springer.
- Saussure, Ferdinand de (1967): Cours de linguistique générale. Édition critique par Rudolf Engler. Wiesbaden: Otto Harassowitz.
- Saussure, Ferdinand de (2014): Cours de linguistique générale. Studienausgabe in deutscher Sprache. Übersetzt von Peter Wunderli. Tübingen: Narr.
- Scharnowski, Susanne (1996): Rhetorik des Herzens. Zu einem Dilemma der Empfindsamkeit. In: Haferland, Paul [Hrsg.]: Höflichkeit, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 52, S. 105–123.
- Scherf, Daniel (2016): Zur Bedeutung des Wissens, wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael [Hrsg.]: Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt/M: Lang, S. 95–111.
- Schlaffer, Heinz (2002): Die kurze Geschichte der deutschen Literatur. München: Hanser
- Schlaffer, Heinz (2005): Poesie und Wissen. Die Entstehung des ästhetischen Bewusstseins und der philologischen Erkenntnis [1990]. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried S. (1984): Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen empirischen Literaturwissenschaft. Siegen: Lumis Publications.
- Schmitt (2008), siehe: Aristoteles – Poetik.
- Schmitz, Ulrich (2004): Schrift und Bild im öffentlichen Raum. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 51, H.1, S. 58–75.

- Schmitz, Ulrich (2007): Bildakte? How to do things with pictures. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Bd. 35, H. 3, S. 419–433.
- Schmitz, Ulrich (2011): *Linguistica ancilla mediorum?* Sprachwissenschaft und Medien 1960–2010: Von kühler Distanz zu teilnehmender Beobachtung von Textmaterial zu multimodaler Verblendung. In: Böhm, Manuela / Berner, Elisabeth / Erfurt, Jürgen [Hrsg.]: *Nach dem linguistic turn. Sprachwissenschaft im Wandel. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, H. 78, S. 113–128.
- Schmölders, Claudia [Hrsg.] (1986): *Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie*. München: dtv.
- Schulze, Gisela. (2003): *Unterrichtsvermeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen*. Hamburg: Kovak.
- Schweitzer, Ludwig (1833): *Unterricht in der Muttersprache*. In: Eckhardt/Helmers [Hrsg.] (1980), S. 69–78.
- Shah, Tahir (2016): *Der glücklichste Mensch der Welt. Meine Reise zu den Geschichtenerzählern Marokkos* [engl. 2008]. München: Piper.
- Sjölin, Amelie (1998): *Schrift ohne Unsichtbarkeitskappe. Ikonische Aspekte von Schriftzeichen zu Schreibbeginn*. In: Hasert/Ossner [Hrsg.] (1998), S. 154–167.
- Spaemann, Robert (1982): *Moralische Grundbegriffe*. München: Beck.
- Spaemann, Robert (1994): *Unter welchen Umständen kann man noch von Fortschritt sprechen?* In: derselbe: *Philosophische Essays. Erweiterte Ausgabe*. Stuttgart: Reclam, S. 130–150.
- Spinner, Kaspar H. (1987): *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren*. In: *Diskussion Deutsch*, Jg. 18, H. 98, S. 601–611. Online unter: <<https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/3457>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Spinner, Kaspar H. (1992a): *Die „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*. In: *Große Werke der Literatur Bd. II. Eine Ringvorlesung an der Universität Augsburg 1990/1991*. Hrsg. von Hans Vilmar Geppert. Augsburg: Augsburg-Verlags-GmbH.
- Spinner, Kaspar H. (1992b): *Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs*. In: *Deutsche Demokratische Schule*, Jg. 23, H. 126, S. 309–321.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- Stahns, Ruven (2016): *Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“*. In: *Didaktik*

- Deutsch, H. 41, S. 44–54. Online unter <www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2018/06/Berichte_Stahns41.pdf> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Stein, Peter (2006): *Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Steinbrenner, Marcus (2007): *Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahm für die Deutschdidaktik*. In: Göltzner, Susanne / Roth, Jürgen [Hrsg.]: *Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag*. Münster: Monsenstein und Vannerdat. S. 390–420.
- Steinbrenner, Marcus (2016): *Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit – und als Denkrahm für die Deutschdidaktik*. In: Bräuer [Hrsg.] (2016), S. 95–123.
- Steinbrenner, Marcus (2018): *Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur*. In: *Leseräume*, H. 5, S. 7–21.
- Steinbrenner, Marcus (2021): *Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahm für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch*. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Online unter <<https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/265>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Stetter, Christian (1999): *Schrift und Sprache*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Stierle, Karlheinz (1975): *Text als Handlung*. München: Fink.
- Stockhammer, Robert (1991): *Leseerzählungen. Alternativen zum hermeneutischen Verfahren*. Stuttgart: M & P Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Stockhammer, Robert (2016): *Afrikanische Philologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Ter-Nedden, Gisbert (1998): *Die Unlust zu fabulieren und der Geist der Schrift. Medienhistorische Fußnote zur Krise des Erzählens im 18. Jahrhundert*. *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft* Jg. 32/33 (1997/98), S. 191–220.
- Tomasello, Michael (2008): *Sozial-kognitive Grundlagen der Sprachentwicklung*. In: Funke/Jäkel/Januschek [Hrsg.] (2008), S. 25–32.
- Tomasello, Michael (2011): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2020): *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Berlin: Suhrkamp.
- Tornow, Siegfried (2009): *Abendland und Morgenland im Spiegel ihrer Sprachen*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Trabant, Jürgen (1990): *Traditionen Humboldts*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

- Trabant, Jürgen (1996): *Elemente der Semiotik*. Tübingen: Francke.
- Trabant, Jürgen (1998): *Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Trabant, Jürgen (2014): *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: Beck.
- van Peer, Willie (1987): *Form und Inhalt in schulischen Schreibmustern*. In: Haueis, Eduard [Hrsg.]: *Produktion schriftlicher Texte, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, H. 36. S. 12–34.
- Vellusig, Robert (2013a): *Das Erlebnis und die Dichtung. Studien zur Anthropologie und Mediengeschichte des Erzählens*. Göttingen: Wallstein.
- Vellusig, Robert (2013b): *Texte zum Sprechen bringen. Über philologische und ästhetische Erkenntnis*. In: Knaller, Susanne / Pichler, Doris [Hrsg.]: *Literaturwissenschaft heute. Gegenstand, Positionen, Relevanz*. Göttingen: V&R unipress, S. 239–266.
- Viehöver, Vera (2015): *Henri Meschonnic's Theorie und Praxis des Lesens*. In: *Interval(le)s* Nr. 7 (2015): *Réinventer le rythme. „Lire le rythme“*. S. 40–61. Online unter <<http://labos.ulg.ac.be/cipa/n-7-reinventer-le-rythme-den-rhythmus-neu-denken/>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Vygotskij (= Wygogtski), Lev Seměnovič (1985): *Ausgewählte Schriften*. 2 Bände. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wagenschein, Martin (1973): *Verstehen lehren* [1968]. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Waldmann, Günter (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.
- Wardetzky, Kristin / Weigel, Christiane (2008): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Werlen, Ivar (2002): *Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung*. Tübingen: Francke.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Winkler, Iris (2021): *Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung*. In: *SLLD-Z*, H. 1, S. 1–16. Online unter: <<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2021).
- Winkler, Michael (1989): *Subjektivität als Kriterium pädagogischen Handelns*. In: *Olk, Thomas / Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Soziale Dienste im Wandel*. Band 2. *Entwürfe sozialpädagogischen Handelns*. Neuwied: Luchterhand, S. 113–136.

- Wölfling, Willi / Strittmatter, Veronika [Hrsg.] (1994): *Bildung und Erziehung in Europa*. Heidelberger Pädagogischer Kongreß, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 5. bis 9. Oktober 1992. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wulf, Christoph (2007): *Ästhetische Erziehung. Aisthesis – Mimesis – Performativität*. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg [Hrsg.]: *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 42–48.
- Wygotski (= Vygotskij), L.S. (1973): *Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes*. In: *Ästhetik und Kommunikation*, H. 11, S. 16–37.
- Zabka, Thomas (2008): *Konzepte der Integration sprachlicher und literarischer Bildung*. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard [Hrsg.]: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 183–197.
- Zemb, Jean Marie (1972): *Satz – Wort – Rede*. Freiburg: Herder.

Positionen der Deutschdidaktik Theorie und Empirie

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

- Band 1 Christoph Bräuer (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. 2016.
- Band 2 Iris Winkler / Frederike Schmidt (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. 2016.
- Band 3 Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. 2016.
- Band 4 Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. 2016.
- Band 5 Marie Lessing-Sattari: Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. 2017.
- Band 6 Frederike Schmidt: Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. 2018.
- Band 7 Christoph Bräuer / Nora Kernen (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. 2019.
- Band 8 Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. 2020.
- Band 9 Nicole Lüke: Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes. 2020.
- Band 10 Ann Peyer / Benjamin Uhl (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. 2020.
- Band 11 Ricarda Freudenberg / Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. 2020.
- Band 12 Lydia Brenz / Torsten Pflugmacher (Hrsg.): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. 2021.
- Band 13 Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. 2020.
- Band 14 Steffen Gailberger / Ralph Köhnen (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. 2020.
- Band 15 Christel Meier: Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion. Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung. 2022.
- Band 16 Eduard Haueis / Hans Lösener: Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. 2022.

