

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Thomas Zabka*

**HOHE KUNST AUF NIEDRIGER  
STUFE?**

**Literaturdidaktische Überlegungen zu  
Erkenntnissen der  
Schreibentwicklungsforschung**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 44-59.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thomas Zabka

## HOHE KUNST AUF NIEDRIGER STUFE? LITERATURDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU ERKENNTNISSEN DER SCHREIBENTWICKLUNGS- FORSCHUNG<sup>1</sup>

Schülerinnen und Schüler, von denen das Verfassen verständlicher und klar strukturierter Texte erwartet wird, bemerken mitunter, dass literarische Texte es an diesen ‚Tugenden‘ vermissen lassen und dennoch oder gerade deshalb als hochwertig gelten. Zu Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch*, in der das Setting und die Handlungsmotive der Figuren andeutungsreich dargestellt sind, merkt eine Lehrerin in Jahrgang 10 an:

Die meisten Texte werden von Leuten geschrieben die können sehr *gut* schreiben. Das heißt, wenn die so schreiben, dass man es nicht direkt versteht, hat das ne *Bedeutung*. (APAEK 2007: 21; Hervorh. im Original)

Die Lehrerin nimmt hier vermutlich die ihr vertraute Perspektive vieler Schülerinnen und Schüler auf Phänomene literarischer Unverständlichkeit ein und knüpft möglicherweise an die Wahrnehmung an, dass solche Gestaltungsweisen manchmal wie Indizien unentwickelter Schreibkompetenz wirken, beispielsweise wie unvermitteltes, ungeordnetes und lückenhaftes Draufloserzählen.

Mit dieser Beobachtung vergleichbar ist die Erkenntnis, dass jugendliche Schreiber/innen, die über die Fähigkeiten des schriftlichen Erzählens etwa von Höhepunktgeschichten verfügen, von diesen Regeln häufig gleichsam ‚postkonventionell‘ abweichen (vgl. Steinhoff 2012; Pohl 2014: 37f.), sodass beim Lesen zunächst der Eindruck entsteht, sie würden hinter der erworbenen Strukturierungs- und Darbietungsfähigkeit zurückbleiben. In einer Nachfolgeuntersuchung zur Studie über Text-Sorten-Kompetenz gelangt Gerhard Augst (2010: 90) zu dem Ergebnis, dass einige Schülererzählungen in Jahrgang 9 ein „metanarrative[s] Spiel mit der Erzählstruktur“ aufweisen, „was sich dann in erhöhtem Maß bei manchen erwachsenen Erzählern findet“. Abweichungen von der Erzählstruktur und einige im Jugendalter verwendete stilistische Mittel können allerdings auch die Frage aufwerfen, ob sie den textsortenspezifischen Normen verständlicher Strukturierung und Darstellung *noch nicht* entsprechen oder ob sie *darüber hinausgehen*.

---

<sup>1</sup> Beim vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung der Rede, die der Autor und Preisträger anlässlich der Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen einer Festveranstaltung des Symposiums Deutschdidaktik am 15.9.2020 in Hildesheim gehalten hat.

Komplementär zu diesen Beobachtungen wird seit einigen Jahren die vermeintliche Elaboriertheit mancher kindlicher Texte diskutiert, die zwar eindeutig *noch nicht* von der Fähigkeit gekennzeichnet sind, etwa im Bereich des Erzählens das Setting und die Ereignisse auf einen Planbruch bezogen anzuordnen, auf einen Höhepunkt auszurichten und mit typischen narrativen Prozeduren sprachlich darzubieten, die jedoch – nach Ansicht von Interpret/innen – einzelne Funktionen der Darstellung und des Ausdrucks auf besonders eindrückliche Weise erfüllen und mitunter an Formen künstlerischer Sprachverwendung erinnern.<sup>2</sup>

Die Ähnlichkeit künstlerisch avancierter Formen mit kindlichen Formen führt zu der Frage, ob auch die Funktionen möglicherweise verwandt sind: Handelt es sich bei solchen literarischen Formen um artifizielle funktionale Atavismen in einem näher zu bestimmenden Sinn oder haben die vergleichbaren Formen ganz unterschiedliche Funktionen?

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich hier keine Texte von Schüler/innen untersuchen, sondern versuchsweise die Perspektive der Schreibentwicklungsforschung auf literarische Phänomene richten, die man auf den ersten Blick für Indizien unentwickelter Schreibkompetenz halten könnte, wüsste man nicht, dass sie ästhetisch avancierte, künstlerisch freie Formen des Umgangs mit Textsortennormen sind. Die primäre Funktion solcher Formen besteht offenkundig *nicht* darin, das Dargestellte so zu kontextualisieren, das Mitgeteilte so an Leserwissen zu adaptieren, das Ausgedrückte so zu evaluieren und den Text so zu strukturieren, dass maximale Verständlichkeit sich einstellt (vgl. zu den entsprechenden Teilkompetenzen Baurmann/Pohl 2009: 94–97). In meiner kursorischen Untersuchung beschränke ich mich ausschließlich auf „strukturbildende Muster“ in der Literatur und vernachlässige „vorstellungsbildende Muster“ (vgl. Schüler 2019: 6).<sup>3</sup> Allerdings werde ich nicht nur literarische Formen des Erzählens (Abschnitt 1), sondern auch des Beschreibens (2) sowie des Reflektierens und Argumentierens betrachten (3),<sup>4</sup> um jeweils näherungsweise einige literarische bzw. ästhetisch-kommunikative Funktionen solcher Formen zu bestimmen. Anschließend möchte ich den Versuch unternehmen, Ziele für eine Didaktik des literarischen Schreibens und des literarisch-produktiven

---

2 Ein Beispiel dafür ist die 2003 geführte, von Thorsten Pohl ein Jahrzehnt später zusammengefasste Diskussion um den beschreibenden Text einer Zweitklässlerin, der aus sechs kurzen gereihten Hauptsätzen besteht, von denen vier mit dem Pronomen „sie“ beginnen. Dass diesem Text eine besonders raffinierte Rhetorik zugeschrieben wurde, die dem beschriebenen Bild und dessen Ausdruck durch ästhetische Ähnlichkeit entspreche, blieb nicht unwidersprochen (vgl. Pohl 2014: 42–44).

3 Während sich strukturbildende Muster „auf die Erzählung als Ganzes beziehen“, betreffen „vorstellungsbildende Muster“ die durch „einzelne Sprachformen“ erfolgende Darstellung der erzählten Welt (ebd.). Im Rahmen einer strukturalen Narratologie lassen sich strukturbildende Muster als Formen narrativer Ordnung beschreiben (vgl. Martinez/Scheffel 2007: 32–39).

4 Erzählen, Beschreiben und Reflektieren sind nach Burdorf (2015: 214) die drei Modi des Bezugs von Gedichten „auf außersprachliche Realitäten“. Dies lässt sich auf literarische Prosa ausweiten, die beschreibende und reflektierende Texte, Kapitel oder Abschnitte aufweist.

Umgangs mit literarischen Texten zu bestimmen, die mit dem Erwerb entsprechender literarischer Formen oder Textprozeduren verbunden sind (4).

## 1. Strukturspiele des Erzählens

Zunächst ein Blick auf weit verbreitete, literarisch konventionalisierte Formen der Abweichung von ‚schulmäßiger‘ narrativer Strukturierung – auf Formen, die vielen Lernenden bereits durch die Kinder- und Jugendliteratur vertraut sind. Der Anfang der Erzählung *Chuck Norris und alle seine Freunde* aus Marlene Röders Mosaik-Roman *Melvin, mein Hund und die russischen Gurken* (Röder 2011: 13–18) lautet:

„Kennst du den schon? Kleine Jungs tragen Schlafanzüge mit Superman drauf, Superman trägt einen Schlafanzug mit Chuck Norris drauf!“

„Ja, kenn ich. Jetzt halt die Klappe und trag mich einfach da hoch. Oder willst du warten, bis Chuck vorbeikommt und mit anpackt?“

Chuck Norris ist ein Actionheld. Ich habe noch nie einen Film mit ihm gesehen, aber wie alle kenn ich die Witze. In denen geht es immer darum, dass Chuck Norris etwas tut, was eigentlich unmöglich ist. Leider ist er jetzt nicht hier, deswegen muss mein Kumpel Piet den Actionhelden spielen.

Piet riecht nach Schweiß, als ich ihm den linken Arm um den Hals schlinge und er seinen unter meine Kniekehle schiebt und mich hochhebt und trägt wie eine verdammte Braut.

Der Text ist durch einen Ich-Erzähler organisiert, der seinen Überblick über die zu erzählende Situation deutlich signalisiert, etwa mit dem ironisch wertenden Kommentar, leider könne der Witze-Held Chuck Norris nicht helfen, die Situation zu meistern. Dass hier simultan im Präsens erzählt wird, bedeutet nicht, dass ausschließlich Einblick in das Bewusstsein des wahrnehmenden Erzählers gegeben wird. Dieser vermittelt das Geschehen vielmehr mit einer adressatenbezogenen Prozedur: Er nennt den Namen und die Rolle seines Helfers – sich selbst müsste er diese Information nicht geben. Zunächst aber wird man unvermittelt in die Situation involviert durch eine *reduktive* Erzählprozedur: die Figurenrede ohne *verbum dicendi* und ohne Sprecherangabe in einem Trägersatz.

Die Informationen über das Setting gibt der Erzähler erst im Verlauf bruchstückhaft und ungeordnet gemäß jener Bedeutsamkeit preis, die die Elemente innerhalb der Handlung haben. Der Planbruch, der die ganze Handlung initiiert, wird zunächst nur durch die abstrakt-allgemeine Formel „etwas tun, das unmöglich ist“ markiert. Die so erzeugte Irritation bewirkt Neugier (*curiosity*) in Bezug auf Setting und Planbruch sowie zugleich schon Spannung (*suspense*) in Bezug auf den Fortgang (vgl. Brewer 1985).

„Ich bin nicht sicher, ob das so ’ne geniale Idee ist, Ben“, keucht er, während wir die Metalltreppe hochwanken.

„Klar ist das genial“, behaupte ich, obwohl ich mir gerade auch nicht mehr so sicher bin. Durch das Gitterwerk der Treppe kann man auf den Boden gucken. Er ist ziemlich tief unten.

Endlich sind wir oben. Piet setzt mich vorsichtig ab. Meine Beine, diese dummen, nutzlosen Anhängsel, baumeln über den Rand der Halfpipe. Über unserer zerkratzten, steilen, wunderbaren Halfpipe. Wie immer fühle ich mich sofort besser.

„Jetzt noch den Rolli“, sage ich. „Los, beeil dich, die anderen müssten gleich hier sein.“

Rainbow, denke ich, Rainbow, Rainbow.

Hier am Höhepunkt des Spannungsaufbaus und der Raumdarstellung sind das Setting und der Planbruch erkennbar, nämlich der vom gewohnten Handeln abweichende Entschluss Bens, im Rollstuhl die Halfpipe hinabzufahren. Doch fehlt die Motivation zu diesem Entschluss und damit eine kontextuelle Situierung, die den Planbruch verständlich machte. Eine besonders radikal reduktive Erzählweise würde sämtliche Teile des Settings verweigern, die den Planbruch motivieren, doch Marlene Röders Erzähler trägt sie in Form einer reflektierenden Erinnerung nach: Ben hat beschlossen, dem „Rainbow“ genannten Mädchen zu beweisen, dass seine Behinderung ihn nicht daran hindert, so wagemutig wie die anderen Skater zu sein. „Das war letzte Woche und da wusste ich, dass ich was ändern muss.“ Diesem Satz, der den Planbruch motiviert, gehen drei Viertel der Erzählung voran. Der Rest schildert das Eintreffen der anderen und deren Sorge über Bens Vorhaben. Der letzte Satz lautet: „,Chuck Norris hat bis unendlich gezählt. Zweimal!‘, flüstere ich, stoße mich ab über die Kante – und fliege.“ Eine Auflösung wird in keinem der späteren Erzählstücke dargeboten.

Indem das Ende mit dieser Information offenbleibt, wird die Auflösung des mit dem Planbruch initiierten Konflikts verweigert. Ein solcher Kunstgriff wirkt auf viele jugendliche, aber auch erwachsene Rezipient/innen frustrierend. Weil schulmäßig verständlich strukturiertes Erzählen nicht zur Frustration führen soll, lernen Schüler/innen, das Erzählte von vornherein durch einen motivierten Planbruch zu organisieren und es auf ein gestaltetes Resultat hin anzuordnen.<sup>5</sup>

In diesem Beispiel ordnet der Erzähler die Geschichte (*histoire*) zwar um den zentralen Aspekt des Planbruchs an, agiert also – gemessen am Siegener Entwicklungsmodell schriftlichen kindlichen Erzählens – auf Stufe drei. Doch indem er in seiner Erzählung (*discours*) sofort die Ereignisse reiht, Setting und Planbruch aber quasi erst kleckerweise nachträgt, erweckt er mutwillig den Eindruck, auf Stufe zwei ohne initiale Kontextualisierung des Settings und ohne Planbruch zu erzählen (Augst et

<sup>5</sup> Ernüchternd ist allerdings die folgende Beschreibung zum empirisch gewonnenen „Mindeststandard“ (Stufe II von V) für den Mittleren Schulabschluss im Bereich der narrativen Texte: „Gelegentlich gelingt die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen, häufig werden Handlungs- bzw. Ereignisfolgen aber noch nicht kohärent dargestellt. Die Texte sind oftmals grafisch-formal und auch inhaltlich plausibel gegliedert. Die inhaltliche und sprachliche Unterscheidung von Exposition, Komplikation und Auflösung gelingt jedoch nur manchmal“ (KMK 2014: 26).

al. 2007: 51f.). Dieses geläufige Strukturierungsmittel spielt mit früheren Stadien der Erzählkompetenz. Als literarische Funktion einer solchen Verweigerung und als Unterrichtsziel wird dann oft die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Situation und die Handlungsentwicklung formuliert. Als ein (intendierter) emotionaler Rezeptionseffekt lässt sich angeben, dass die Leser/innen durch die Gleichzeitigkeit von Neugier und Spannung emotional doppelt involviert werden (vgl. Brewer 1985: 169). Weiterhin unterstelle ich einen zur Konvention gewordenen Effekt des von solchen Erzählformen erzeugten Informationsdefizits auf die Selbstwahrnehmung der Leser/innen: Sie werden in eine Situation stark eingeschränkter situativer Orientierung versetzt. Die vordergründig als Atavismus erscheinende narrative Unterstrukturierung evoziert möglicherweise die wiederkehrende (kindliche) Real-Erfahrung, in ein voraussetzungsreiches Geschehen hineingestoßen zu werden, das die anderen besprechen können, das also potentiell erzählbar ist, das man selbst jedoch nicht nachvollziehen kann, weil man zu wenig weiß. Diese Form kann mithin funktional darauf zielen, dass man wie ein Kind nach Orientierung in einem für die Beteiligten erklärlichen Geschehen suchen muss. Dies in künstlerischen Texten ertragen und sogar genießen zu können, ist ein Ziel ästhetischer Bildung.

Eine weitaus radikalere Reduktion der narrativen Textstruktur bildet die Erzählform des *stream of consciousness*. Der *locus classicus* aus James Joyces Jahrhundertroman *Ulysses* (1922), die Wiedergabe der Gedanken Molly Blooms, beginnt in Hans Wollschlägers Übersetzung so:

JA weil er sowas doch noch nie gemacht hat bis jetzt daß er sein Frühstück ans Bett haben will mit zwei Eiern seit dem *City Arms* Hotel wo er immer so tat wie wenn er wegen seiner kranken Stimme das Bett hüten müßte und den feinen Lackaffen spielte alles bloß um sich bei der alten Ziege interessant zu machen Mrs Riordan von der er dachte er hätte einen dicken Stein im Brett bei ihr und dabei hat sie uns keinen roten Heller hinterlassen alles für Messen weg für sie selber und ihre blöde Seele also sowas von Geizkragen das gibts nicht nochmal wieder wie die sich gesträubt hat die lumpigen 4d für ihren Brennspritus rauszurücken und dann all ihre Wehwehchen die sie hatte und das ganze Gequatsche über Politik und Erdbeben und das Ende der Welt also erstmal wolln wir uns doch noch ein bißchen amüsieren guter Gott wenn alle Frauen derart rot sähen bei Badeanzügen und ausgeschnittenen Kleidern von ihr hat ja schließlich keiner verlangt daß sie sowas trägt ich nehme an sie war fromm [...] (Joyce 1975: 940).

Diese Form gilt als Versuch einer Annäherung an eine innere Sprache des Bewusstseins, das heißt an die weder durch mündliche noch durch schriftliche Formulierung geformten Gedanken literarischer Figuren. Da es sich aber auf der Ebene der Darstellung um artifiziell geformtes schriftliches Erzählen handelt, kann man behaupten, dass der Autor hier im letzten Teil seines an Erzählexperimenten reichen Romans so weit wie möglich zurück- und hinabgeht auf der ontogenetischen Stufenleiter narrativer Textstrukturierung. Zu Beginn wird zwar ein Erzählanlass genannt: ein überraschender Morgen-Wunsch Leopold Blooms. Es wird aber kein Setting aufgebaut, innerhalb dessen der Erzählanlass sich ereignet und dadurch erzählens-

wert würde. Stattdessen werden assoziierte Details ausgebreitet ohne Rücksicht auf Zeitfolge und *story grammar*. Es gibt kein temporales „Aufeinander“, geschweige denn ein kausales „Auseinander“ der Ereignisse (Martinez/Scheffel 2007: 25). Dass diese Erzählweise strukturell dem kindlichen Erzählen auf der untersten Stufe des Assoziierens ähnelt, ist offensichtlich (vgl. Augst et al. 2007: 51). Man folgt der Erzählung wie derjenigen eines eigenartigen Kindes, das höchstbegabt ist hinsichtlich der Fähigkeiten, mit zahllosen Propositionen zu jonglieren und involvierende Stilelemente zu verwenden, das jedoch zu keiner erkennbaren Strukturierung fähig ist. Dieser artifizielle Atavismus der Textstrukturierung dient hier, wie gesagt, der paradoxen Darstellungsintention, das noch nicht artikuliert Denken mimetisch doch zu artikulieren. Entsprechend besteht die zentrale Herausforderung an das Textverstehen darin, in einer amorphen Erinnerungserzählung eine zeitliche Folge der Ereignisse und womöglich Linien einer Handlungslogik zu rekonstruieren oder selbst zu konstruieren, so wie auch ungeordnete kindliche Erzählungen, die man verstehen will, es verlangen.

## 2. Strukturspiele des Beschreibens

Die Struktur beschreibender Texte findet man häufig in Gedichten, kurzen Prosatexten und Abschnitten von Romanen, so auch in dem folgenden Prosastück von Franz Hohler:<sup>6</sup>

Durch das Fenster

Zuerst die Zweige des Aprikosenspaliers.

Dann Tropfen vom Dach.

Dann drei Büsche, Tamariske, Holder, Forsythie.

Dann Schnee mit Regen vermischt.

Dann eine unsaftige Februarwiese.

Darauf stehen Apfel- und Birnbäume.

Was ein Baum für ein Baum ist, kann man an seiner Form sehen, Apfelbäume sehen aus wie Äpfel, Birnbäume wie Birnen, Kirschbäume wie Kirschen usw. Bei den Kirschbäumen bin ich nicht ganz sicher.

Dann kommen Häuser mit Mansardenfenstern und Fernsehantennen.

In der linken untern Ecke meines Fensters befindet sich ein Bauernhaus, von dem ich nur die Tenne sehe.

Knapp über dem Sims verläuft eine Straße, auf der die Kinder zur Schule gehen. Manchmal fährt auch ein Auto vorbei.

Den untern Viertel meines Fensters beschließt die Seestraße, dort fahren dauernd Autos durch, öfters hupen sie, weil es eine Überholstrecke ist.

---

<sup>6</sup> Wir drucken den Text mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Dann kommt der Zürichsee, der links von einer ganz hohen Antenne fast durchschnitten wird.

Soeben fährt ein Zug durchs Fenster, auch er hält sich an die untere Bildhälfte.

Ein Freund aus Deutschland, der diesen See zum erstenmal sah, fragte mich kürzlich, was denn dieses langgestreckte Ding sei.

Ab und zu passiert ein Ledischiff das Fenster, im Winter kleine Kursschiffe und im Sommer die großen Ausflugschiffe. Fast immer liegen ein paar Boote im Fenster, in denen Fischer stehen, besonders wenn es regnet.

Dann kommt das andere Ufer, man sieht die Brauerei Wädenswil und die neuen Wohnblockquartiere.

Der Horizont geht ungefähr durch die Mitte, er heißt Gottschalkenberg.

Den oberen Teil des Fensters nimmt der Himmel ein. (Hohler 1975: 13f.)

Auch diesen Text betrachte ich durch das Fenster der Schreibentwicklungsforschung, so als ginge es darum, dem Sprecher oder Erzähler eine Entwicklungsstufe im Bereich der informierenden, speziell der beschreibenden Texte zuzuweisen. Bezogen auf den gesamten Text lässt sich unzweifelhaft die höchste Strukturierungsstufe beschreibender Texte erkennen, die Kinder erreichen: die Fähigkeit zur Vermittlung eines geordneten Gesamtbildes, in dem die Ecken und die Raumaufteilung markiert sind und das in mehrfacher Hinsicht Orientierung gibt (vgl. Augst et al. 2007: 176). Hier ist nicht nur die Anordnung in der Sichtfläche markiert, sondern zugleich die Tiefenanordnung vom Nahen hin zum Entfernten, also vom Fensterspalt zum Horizont, sowie eine kinetische Ordnung vom Statischen über das Bewegte (Fahrzeuge) hin zum wiederum Statischen. Zunächst jedoch geht der Text kindlich reihend vor, so als operiere der Sprecher auf Stufe 2, die von einer linearen, eindimensionalen Sequenzierung der Elemente und deren Bündelung in Clustern gekennzeichnet ist (vgl. Augst et al. 2007: 172f.).

In kindlichen Beschreibungstexten erfolgt die lineare Reihung meist mit den Prozeduren „daneben ... und daneben“ oder – wie hier – „und dann ... dann kommt“. Zunächst also erfolgt – unter dem Aspekt der Darstellungskompetenz betrachtet – keine informative Kontextualisierung und unter dem Aspekt der Mitteilungskompetenz keine Antizipation dessen, was die Leser/innen wissen müssen, um die Beschreibung gleich zu verstehen. Sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption des Textes wird die Wahrnehmung erst einmal elementarisiert und gereiht; das Gesamtbild wird zunächst verweigert. Dabei besteht Unklarheit über den vom point of view ausgehenden Weg der Beschreibung; dieser erschließt sich erst nach und nach. Eine prototypische Eingangsprozedur der Perspektivierung auf Stufe 3 würde in einem pragmatischen Text etwa lauten: „Wenn ich aus meinem Fenster schaue und nach unten blicke, sehe ich zuerst Zweige des Aprikosenspaliers“. Dies spart der Text aus und arbeitet sich mit dem aufwärts geführten Blick sozusagen auch durch die Stufen der schriftlichen Beschreibungsfähigkeit empor. Doch entspricht er nicht dem ‚Optimalstandard‘ auf der Skala schriftlicher Beschreibungskompetenz für den Mittleren Schulabschluss, wo „nichtkonforme Bausteine (z. B. narrative Elemente)“



nicht mehr verwendet werden (KMK 2014: 21). Textsortenfremde Abschweifungen sind nach schulischer Schreibnorm suboptimal – hier wären dies die Anekdote mit dem Besucher aus Deutschland und die Reflexion über die Gestaltähnlichkeit von Baum und Frucht, die auch inhaltlich naiv wirkt, erinnert sie doch an einen frühen, auf eigene Faust unternommenen botanischen Ordnungsversuch.

Unterstellte man biografisch interpretierend, dass der empirische Autor genau diesen Blick auf den Zürichsee *alltäglich* genossen, ihn aber aus Gewohnheit nicht mehr *alltäglich* *genossen* hat, so läge die funktionale Deutung nahe, dass er in der Rolle des Sprechers bzw. des Erzählers das Gewohnte durch Elementarisierung ungewohnt macht und sein Publikum vielleicht dazu anleitet, auf ähnliche Weise aus dem Fenster zu blicken, und das heißt: bei voller Fähigkeit der Gegenstandsstrukturierung zunächst den einheitlich ordnenden Zugriff zu suspendieren und das Wahrgenommene zu reihen, so als ob die Fähigkeit dazu noch nicht vorhanden wäre.

In Gedichten werden Strukturen beschreibender Texte häufig einem weitaus kühneren Spiel unterworfen. Darauf werde ich am Ende des nächsten Abschnitts zurückkommen, wenn es um ein reflektierendes Gedicht geht, das zugleich beschreibend ist.

### 3. Strukturspiele des Reflektierens

Das Thema vieler reflektierender Gedichte lässt sich in Form einer These oder Frage formulieren, die der lyrische Text dann in argumentativer Form beantwortet – oder die er letztlich offen und rätselhaft lässt. Friedrich Hölderlins neunstrophige asklepiadeische Ode *Der Abschied* (letzte Fassung von 1801) ist ein Beispiel für eine stringent entwickelte Reflexionsstruktur im lyrischen Medium. Die beiden ersten Verse stellen die Reflexionsfrage: „Trennen wollten wir uns? wähten es gut und klug?/ Da wirs thaten, warum schröckte, wie Mord, die That?“ Die 14 folgenden Verse, also die vier ersten Strophen, lassen sich als argumentative Beantwortung dieser Frage verstehen, die fünfte und sechste Strophe formulieren die praktische Konsequenz, nämlich die Gestaltung des Abschieds, und die drei abschließenden Strophen formulieren die Vision eines Wiedersehens sowie eine Art abschließende Verklärung des bitteren Abschieds, mit der die Reflexion beschlossen wird. Entscheidend ist hier, dass die ersten vier Strophen die Notwendigkeit der Trennung argumentativ klar explizieren, indem sie deren Unausweichlichkeit auf einen uralten Zwist zurückführen, der „Götter und Menschen trennt“ (Hölderlin 2004, Bd. 9: 153f.). Diese Ursache kann man unterschiedlich deuten, die Prämisse der Argumentation also hinterfragen, doch die Argumentation ist klar – Hölderlin steht hier (noch) unter dem Einfluss von Schillers Gedankenlyrik.

Rilkes berühmtes Sonett *Archaischer Torso Apollos* (1908) aus dem zweiten Teil der *Neuen Gedichte* lese ich ebenfalls als argumentative Beantwortung einer Frage, nämlich der Frage, warum der im Louvre ausgestellte Torso des Sonnengotts Apoll eine so starke Wirkung auf die Betrachtenden hat, obwohl ihm der Kopf fehlt – und

was für die Betrachtenden aus dieser Erfahrung folgt.

Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt,  
 darin die Augenäpfel reiften. Aber  
 sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber,  
 in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt,  
 sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug  
 der Brust dich blenden, und im leisen Drehen  
 der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen  
 zu jener Mitte, die die Zeugung trug.  
 Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz  
 unter der Schultern durchsichtigem Sturz  
 und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle;  
 und bräche nicht aus allen seinen Rändern  
 aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle,  
 die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern. (Rilke 1955: 557)

Das Sonett schreibt dem Torso einen Ausdruck zu, der dem eines Gesichts entspricht: das Schauen sei von dem verloren gegangenen Kopf in den Leib „zurückgeschraubt“ und halte sich dort und glänze. Der Text argumentiert, dass es sich tatsächlich so verhält, denn wäre es nicht so, könnte der Torso diese Wirkung nicht haben: „Sonst könnte nicht der Bug/ der Brust dich blenden“ usw. Der Text präsentiert also eine These, die durch Widerlegung der Gegenthese bewiesen werden soll. Wäre das Schauen des Gesichts nicht in den Leib übergegangen, wäre der Torso wirkungslos: „Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz/ [...] und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle“. Die viel zitierten Schlussverse fassen die Argumentation zusammen („denn da ist keine Stelle,/ die dich nicht sieht“) und leiten eine praktische Schlussfolgerung daraus ab („Du mußt dein Leben ändern“). Am Ende eines argumentierenden Textes ist eine praktische Konklusion durchaus erwartbar – viele Gedankengedichte sind zugleich Lehrgedichte, die mit einem Appell enden. Doch hier wird die Schlussfolgerung nicht argumentativ hergeleitet und lässt sich auch nicht zwingend erschließen.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Das Motiv der Statue, die den sie betrachtenden Menschen betrachtet, findet sich bereits in Goethes Mignon-Lied *Kennst du das Land* (Erstfassung 1783): „Und Marmorbilder stehn und sehn dich an:/ Was hat man dir, du armes Kind, getan?“ (Goethe 1988: 103). In Hegels *Vorlesungen über die Ästhetik* findet sich der Gedanke, dass die bildende Kunst gleichsam „jede Gestalt an allen Punkten der sichtbaren Oberfläche zum Auge verwandle, welches aber Sitz der Seele ist und den Geist zur Erscheinung bringt“ (Hegel 1970: 203). Hegel zieht die Analogie zwischen dem Auge, das unmittelbar die Seele eines Menschen zu erkennen gebe, und der Oberfläche des Kunstwerks, an der die Wahrheit oder die Idee sinnlich erscheine: „so [...] macht die Kunst jedes ihrer Gebilde zu einem tausendäugigen Argus, damit die innere Seele und Geistigkeit an allen Punkten gesehen werde“ (ebd.). Man könnte sagen, dass Rilke Hegels Analogie mit Goethes Motiv umkehrt: Der Torso wird zum tausendäugigen Betrachter seiner Betrachter.

Wenn ich diesen Text versuchsweise an dem pragmatischen Ideal einer verständlich ausgeführten Argumentation messe, so indiziert der argumentative Bruch zwischen dem Kalkül und der Konklusion die dritthöchste Entwicklungsstufe, auf der Argumentationen zwar auf eine zentrale These hin ausgerichtet und durch „das Anführen von Bedingungen für eine Entscheidung“ (Augst et al. 2007: 203) gekennzeichnet sind. Doch „auftretende Schlusssätze wirken leer auf den Leser, da sie nicht ihren eigentlichen Zweck eines Fazits oder einer Schlussfolgerung erfüllen“ (ebd.). Von diesem Mangel sind noch argumentative Texte gekennzeichnet, die auf Niveau II des Kompetenzstufenmodells für den Mittleren Schulabschluss den „Mindeststandard“ erreichen: „Positionen bzw. Konklusionen werden bisweilen formuliert, sie folgen aber nicht schlüssig aus den übrigen Argumenten“ (KMK 2014: 13). Die fehlende argumentative Herleitung des Schlusssatzes, die in kindlichen Texten zum Eindruck der Leere führt, hat im Beispiel des Rilke-Sonetts ein ästhetisch positiv gewertetes Pendant: den Eindruck nicht explizierten Tiefsinns, den der dringlich formulierte letzte Satz haben muss. Dieser Eindruck würde zerstört, würde der Text gleichsam auf Stufe 4 der kindlichen Entwicklung einen durchgängig „logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang enthalten, der zu einem bestimmten Ergebnis oder einer bestimmten Konklusion führt“ (ebd.). Innerhalb meines Lektüreexperiments möchte ich die Rolle eines fiktiven Pädagogen annehmen, der Kunstbanause ist und dem Verfasser folgende Rückmeldung unter den Text schreibt: „Für deine These, dass der Torso seine Betrachter intensiv ansieht, hast du ganz toll argumentiert, Rainer Maria, aber warum die Betrachter deshalb ihr Leben ändern sollen, verstehe ich noch nicht ganz. Versuch doch mal, das auch so schön zu begründen und mit deiner gelungenen Argumentation zu verknüpfen.“

Der banausischen Forderung nach expliziter Stringenz in reflektierenden Gedichten könnte man mit dem Gedicht selbst entgegenhalten: „Du, der du so etwas von Literatur erwartest, musst dein Leben ändern“, oder mit einem naheliegenden Wortspiel: „Du musst dein Lesen ändern“. Ein solch kunstgemäßes Lesen (und Schreiben) müssen Schüler/innen erst lernen, indem sie den Optimalstandard pragmatischer Textstrukturierung progressiv überschreiten und dabei etwas leisten, das einer punktuellen Regression in ein Noch-nicht-Können ähnelt. Die von Rilke zu lernende ästhetische Unterstrukturierung des Textes besteht darin, dass die Konklusion und das durch sie erst erkennbare eigentliche Thema – das richtige und das falsche Leben – nicht in die Argumentation einbezogen werden. Dies macht den Zusammenhang zu einem Rätsel, welches unterschiedliche Erklärungen zulässt.

In Reflexionsgedichten tritt die Pragmatik der zielstrebigem Argumentation meist hinter die offene, zielsuchende Reflexion zurück. Häufig werden – wie im folgenden Beispiel – die reflektierenden Textstrukturen noch stärker als in Rilkes Apollo-Sonett reduziert und mit ebenfalls reduzierten Beschreibungsstrukturen verbunden.

In dem an Jugendliche adressierten Gedichtband *tänze der untertanen* von Nils Mohl (2020: 57) findet sich am Ende folgender Text:<sup>8</sup>

höhere mathematik & keine tiefere bedeutung

kräne betreiben geometrie  
am himmel (und komischerweise)  
die welt wirkt noch unberechenbarer

bei dem gedanken krabbelt dir ein  
tierchen (vielfüßig) den rücken hoch  
wieso gibt's dafür keinen namen?

jetzt ein wort finden – und ihm könnten  
(was dir gefiele) flügel wachsen  
um kräne so prompt zu übertrumpfen

Zunächst zum beschreibenden Anteil des Gedichts. Der Himmel, der Rücken des Betrachters und die Flugrichtung des imaginierten Tierchens indizieren eine klare perspektivische Ausrichtung auf den Standpunkt des Beschreibenden, wie sie auf Stufe 3 des Siegenger Modells erreicht wird, sowie eine knappe, aber deutliche Markierung der räumlichen Gesamtsituation, was Stufe 4 auszeichnet (vgl. Augst et al. 2007: 173–177). Zugleich werden die Elemente aber nur flüchtig erwähnt: Entsteht die Geometrie der Kräne durch deren Form oder deren Bewegung oder durch beides? Das bleibt offen, und welches Gefühl oder was überhaupt mit dem Tierchen beschrieben wird, ist der Deutung dieser Metapher anheimgestellt. Durch die Brille meines Experiments betrachtet, ähnelt dies dem pragmatisch beschreibenden Text eines Kindes, das sich auf die erworbenen Teilfähigkeiten der hohen Kompetenzstufen konzentriert, dafür aber die einfachen Teilfähigkeiten vernachlässigt und die Adressat/innen mit der Kontextualisierung und der Vorstellung alleinlässt. Genau das ist die literarische Leistung dieser Deskription: knappe deutliche Rahmung und Perspektivierung; weitgehend unklare Füllung; Öffnung für unterschiedliche subjektive Vorstellungen von Rezipient/innen.

Nun zu der Reflexionsstruktur. Die Aussage der ersten Strophe wird in der zweiten als ein „Gedanke“ bezeichnet. Von den weiteren Strophen kann man deshalb eine gedankliche Entwicklung erwarten. Die Reflexionsfrage im sechsten Vers und die konditionale Was-wäre-wenn-Konstruktion der dritten Strophe signalisieren eine Struktur, die von einer gedanklichen Feststellung über eine Reflexionsfrage zu einem Gedankenspiel führt, welches möglicherweise eine Lösung des Reflexionsproblems bringt. Innerhalb dieser knapp skizzierten Struktur muss aber die konkrete gedankliche Logik interpretativ konstruiert werden, denn sie ist im Text allenfalls angedeutet und lässt sich nur mit Bezug auf das beschriebene Bild weiterdenken.

<sup>8</sup> Wir drucken das Gedicht mit freundlicher Genehmigung des Verlags. Copyright Nils Mohl, Mixtvision 2020.

Das Ergebnis *meines* Interpretationsversuchs lautet: *Obwohl* Kräne geometrische Formen zeichnen, wirkt die Welt durch sie noch unberechenbarer. Dabei unterstelle ich die implizite Prämisse, dass Geometrie die Welt eigentlich berechenbarer machen sollte, und gelange zu folgendem konditionalen Kalkül als Resultat der Interpretation: Ließe sich jenes Gefühl im Rücken, das der Gedanke einer verstärkten Unberechenbarkeit auslöst, versprachlichen, so könnte es mehr leisten als Kräne. Poetologisch gedeutet: Sprachkunst wäre der Technik im Umgang mit der Welt überlegen. Vollständig ambivalent bleibt aber, worin diese Überlegenheit bestünde: Würde die Welt durch das sprachlich beflügelte Gefühl *noch weniger* berechenbar oder würde sie im Gegenteil *stärker* berechenbar?

Eine fragmentarisch skizzierte Reflexionsstruktur ohne bestimmbare Konklusion und ohne erklärliches Kalkül, verbunden mit ebenso fragmentarischen Beschreibungsstrukturen – so sind viele moderne Gedankengedichte beschaffen.

#### 4. Didaktische Schlussfolgerungen für einen textproduktiven Literaturunterricht

Die Schreibentwicklungsforschung zeigt, dass es zumindest in schulischen Textsorten bestimmte als mustergültig geltende Superstrukturen des erzählenden, berichtenden, beschreibenden, argumentierenden und instruierenden Schreibens gibt, deren Erwerb ein zentrales Ziel oder zumindest ein Zwischenziel der textsortenspezifischen Schreibentwicklung ist. Diese Strukturen sollen für Verständlichkeit sorgen, indem das Dargestellte anfangs kontextualisiert und die Lesererwartungen durch die Markierung eines bestimmten Anlasses gesteuert werden, aus dem sich die Darstellungsnotwendigkeit ergibt, also einem erzählten Planbruch bzw. Konflikt, einer argumentativ zu reflektierenden Problematik oder These, einem zu beschreibenden Wahrnehmungszusammenhang usw. Gegen solche Muster besonders verständlich strukturierter Texte bringt die Literaturdidaktik gerne die vielfältige Alterität schwerverständlicher literarischer Texte und deren Strukturierungsmuster zur Geltung. Vieles spricht dafür, diesen Zusammenhang nicht konfrontativ zu gestalten, sondern als eine literaturdidaktische Arbeit mit und an den mustergültigen Strukturmustern und entsprechenden Standards für Schülertexte. Bestimmte Funktionen literarischer Formen sollen in konkreter Auseinandersetzung mit den Verständlichkeitsfunktionen pragmatischer Formen erfahren und schreibend realisiert werden – nicht als abstrakt verstandene ontologische Andersheit des Ästhetischen, sondern als ein Gelingen konkreter sprachlicher Prozeduren, die Adressat/innen neugierig machen, verwirren, überraschen, zum Nachdenken animieren usw. Am Beispiel des textproduktiven Schreibens *zu* und *von* Erzählungen möchte ich dies andeuten.

Die Superstruktur der von Labov und Waletzky beschriebenen Höhepunkt-Erzählung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In einem dargestellten Setting erfolgt ein Planbruch, der willentlich, naturhaft oder zufällig entsteht. Er ist der Aus-

gangspunkt eines Plots, der sich rekonstruieren lässt als ein kausales oder finales Auseinander-Hervorgehen von Ereignissen, teilweise auch als deren zufällige Abfolge. Der Plot mündet in eine Auflösung, die in einem direkten logischen Bezug zum Planbruch steht (vgl. Labov/Waletzky 1973). Erzählungen, die das Dargestellte entsprechend einer solchen Superstruktur markieren und organisieren, gelten im schulischen Kontext als prototypisch, auch wenn seit den 1980er Jahren wiederholt darauf hingewiesen wird, dass im Alltag andere Erzählungstypen angemessen sind, wenn sie der pragmatischen Funktion dienen (vgl. zuerst Wagner 1986).

Eine Didaktik des schriftlichen Erzählens, die an Konzepte des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts der beiden letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts neu anschließt, könnte die prototypische Superstruktur des Erzählens als ihren Dreh- und Angelpunkt nehmen und die vielfältigen Formen künstlerischer Strukturierung als sinnvolle Abweichung erfahrbar und produzierbar machen. Ähnlich wie Hans Glinz die Änderungskategorien der klassischen Rhetorik (Ergänzung, Auslassung, Umstellung und Ersetzung) für seine grammatischen Proben genutzt hatte (vgl. Glinz 1973), kann die Literaturdidaktik sie heranziehen, um die Funktion textproduktiver Experimente zu bestimmen. Einige Verfahren sind dazu geeignet, prototypische Erzählungen nach der Maßgabe bestimmter literarischer Texte kunstvoll durch *Auslassungen* und *Umstellungen* zu verknappen oder umzustrukturieren, und zwar im Sinne bestimmter literarischer Funktionen, wie sie oben in Abschnitt (1) dargestellt wurden. Vermutlich ist es für das Gelingen förderlich, wenn die Schüler/innen vor dem eigenen literarischen Schreiben und Umschreiben die entsprechenden Effekte der Leserlenkung und der Darstellung an anderen literarischen Texten erfahren haben, damit sie die literarischen Prozeduren oder Techniken nicht um ihrer selbst willen als bloßes Formentraining durchführen, sondern weil sie eine Vorstellung davon haben, welchen Effekt diese Formen auf die beim Lesen entstehenden Vorstellungen, Gedanken, Ungewissheiten, Irritationen und Emotionen haben.<sup>9</sup>

Im Umgang mit schwerer zu verstehenden literarischen Erzählungen, die dem Prototypus schulischen Erzählens nicht entsprechen, können Schüler/innen die Texte hingegen an den Prototypus annähern, indem sie *ergänzende* und *umordnende* Verfahren anwenden. Eine solche ‚Normalisierung‘ kann kognitiv und emotional entlastend wirken, wenn die Leser/innen brüchige oder auslassungsreiche narrative Strukturen als frustrierend empfinden, wie eingangs erwähnt.

In jedem Fall lässt sich die Orientierung an der prototypischen Superstruktur beim verändernden oder literarisch-kreativen Schreiben als ein Support nutzen, der entweder auf bestimmte Abweichungen von dieser Struktur oder auf bestimmte Annäherungen an sie zielt. Das primäre literaturdidaktische Bildungsziel solcher Übungen besteht darin, den ästhetisch-funktionalen Mehrwert der vom Prototypus

---

<sup>9</sup> Die in reichem Umfang vorhandenen Konzepte des produktiven Umgangs mit Literatur und des literarischen Schreibens sowie konkrete Aufgabenstellungen aus Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien können unter dem Gesichtspunkt der funktionalen Motiviertheit der empfohlenen produktiven Handlungen einer Revision unterzogen werden.

abweichenden Texte zu reflektieren. Zu einer solchen Reflexion führt jeweils die Frage, warum der Originaltext *ohne* die Ergänzungen und Umstellungen auskommt und worin die besondere Wirkung *seiner* Strukturierung besteht. Die „Differenzqualität“ literarischer Texte (Waldmann 2004: 20) soll nicht als abstrakte Negation pragmatischer Textfunktionen, sondern als ein sinnvolles Spiel mit ihnen erfahren werden.

## 5. Abschließende Reflexionen

Die im Titel formulierte Frage zum Verhältnis kindlicher und ästhetisch-avancierter Schreibformen ist nicht rein rhetorisch. Es ging mir nicht darum, die Ähnlichkeit der Formen übertrieben zu betonen, um dann einen drastischen Niveauunterschied ihrer Funktionen zu erklären. Dass eine solche Sichtweise zu einfach wäre, sei mit Bezug auf das übergreifende Modell der Kompetenzentwicklung gezeigt, das Augst, Pohl und Völzing aus ihren Untersuchungen zur Text-Sorten-Kompetenz abstrahiert haben. Auf der ersten Stufe erfolgt die Auswahl ungeordneter Assoziationen, die auf der zweiten Stufe in eine eindimensionale Sequenzierung überführt werden, woraufhin auf der dritten Stufe mehrere Sequenzierungen unter einem zentralen Gesichtspunkt geordnet werden, bis schließlich auf der höchsten Stufe eine Synthese oder Vervollständigung erfolgt, die erst die komplette Realisierung der (pragmatischen) Textfunktionen gestattet (vgl. Augst et al. 2007: 347–352).

Die Teilfähigkeiten der bloßen Assoziation, der bloßen Sequenzierung und der unter einem herausgehobenen Aspekt zentrierten Anordnung sind in der höchsten Stufe der Synthetisierung gewissermaßen *aufgehoben*. Hegels berühmtes rhetorisches Spiel mit dem dreifachen Wortsinn von „Aufhebung“ lässt sich in hypothesenbildender Absicht folgendermaßen auf die Schreibentwicklung beziehen: Die ‚einfachen‘ Teilfähigkeiten werden bei der *Erhebung* auf eine höhere Stufe nicht einfach *außer Kraft gesetzt*, sondern zugleich *bewahrt*; außer Kraft gesetzt wird nur ihr singuläres Wirken. Die bewahrten unteren Teilfähigkeiten gewinnen allerdings in folgenden Situationen wieder auch *als einzelne* funktionale Bedeutung:

- wenn in Prozessen der Schreibplanung assoziiert, sequenziert und perspektivisch gebündelt wird;
- wenn bestimmte Textsorten-Normen realisiert werden, die keine Syntheseleistung verlangen oder für die möglicherweise die bloße Sequenzierung ausreicht (die schulische Textform „Stellungnahme“ verlangt m. E. nur eine Argumentation auf Stufe 3 und die Textsorte „Verlaufsprotokoll“ einen Bericht auf Stufe 2 im Unterschied zum Ergebnisprotokoll, das je nachdem, was mit „Ergebnis“ gemeint ist, Stufe 3 oder 4 verlangt);
- wenn in ästhetischen Texten die strukturelle ‚Unvollkommenheit‘ der Darstellung eine bestimmte Funktion hat, indem sie etwa durch Assoziativität, bloße Sequenzierung oder fehlende Synthese die emotionale und epistemische Aktivierung der Leser/innen bewirkt.

Diese Überlegungen berühren abschließend das Verhältnis zwischen pragmatischen und literarischen Texten. Im Sinne eines funktionalen Literaturbegriffs (vgl. Eagleton 1997: 10f.) *haben* literarische Texte nicht etwa – in einem ontologischen Sinn – andere generische Strukturen als pragmatische Texte. Vielmehr gilt, dass auch sie in Strukturen pragmatischer Texte berichten, beschreiben, reflektieren, argumentieren, Erlebnisse erzählen und – wie reale Briefe und Tagebücher – Gefühle, Meinungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen. Leser/innen literarischer Texte werden in diese Pragmatik involviert, insofern sie das Erzählte miterleben, das Beschriebene sich vorstellen, das argumentativ Dargelegte nachvollziehen und beurteilen und das expressiv Ausgedrückte mitfühlen. Daher wird die Funktion pragmatischer Texte in künstlerischen Texten nicht suspendiert, sondern in eine Pragmatik auf zweiter Stufe eingebunden, in ein Spiel mit den pragmatischen Textformen und ihren Funktionen. Das *Spiel* der Fiktion hat dabei meist die Funktion der Unterhaltung, aber nicht allein diese, sondern häufig auch eine Funktion der Verunsicherung, die ich metaphorisch als Interaktionsform des Aufs-Glatteis-Führens-und-sich-führen-Lassens umschreiben möchte. Literarisches Lernen zielt darauf, diesen Eislauf zu beherrschen und die sprachlichen und formalen Herausforderungen gar nicht mehr als solche wahrzunehmen, sondern als ein Spielfeld, auf dem man sich wohlfühlen kann.

## Literatur

- APAEEK (2007): Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einem Gymnasium (10. Klasse).  
 Stundenthema: „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert. In: Archiv für pädagogische Kasuistik. <http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1162>. Abgerufen am 8.1.2021.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz in der Primar- und Sekundarstufe.  
 In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles u. Franke. S. 63–95.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlind/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 75–103.
- Brewer, William F. (1985): The Story Schema. Universal and Culture-Specific Properties. In: Olson, David R./Torrance, Nancy/Hildyard, Angela (Hg.): Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge: University Press. S. 167–194.
- Burdorf, Dieter (2015): Einführung in die Gedichtanalyse. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie. 4. Aufl. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Glinz, Hans (1973): Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik. 6. Aufl. Bern u. München: Francke.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1988): Gedichte 1800–1832. Hg. v. Karl Eibl. In: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche (Frankfurter Ausgabe). Abteilung I, Bd. 2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.



- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Vorlesungen über die Ästhetik I. Werke in 20 Bänden, Bd. 13. Hg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hölderlin, Friedrich (2004): Sämtliche Werke, Briefe und Dokumente. Hg. v. Dietrich E. Sattler. München: Luchterhand.
- Hohler, Franz (1975): Wo? Darmstadt u. Neuwied: Luchterhand.
- Joyce, James (1975): Ulysses. Übers. v. Hans Wollschläger. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KMK (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>. Abgerufen am 8.1.2021.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 354–369.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: Beck.
- Mohl, Nils (2020): tänze der untertanen. gedichte. Illustrationen v. Katharina Greve. München: Mixtvision.
- Pohl, Thorsten (2014): Präkonventionalität, Konventionalität, Postkonventionalität – im Schreiben und Schreiben Lernen. In: Kruse, Norbert/Ehlich, Konrad/Maubach, Bernd/Reichardt, Anke (Hg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: E. Schmidt. S. 33–49.
- Rilke, Rainer Maria (1955): Sämtliche Werke, Bd. 1. Hg. v. Ernst Zinn. Wiesbaden: Insel.
- Röder, Marlene (2011): Melvin, mein Hund und die russischen Gurken. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Schüler, Lis (2019): Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin: Metzler.
- Steinhoff, Torsten (2012): Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens. In: Schuster, Britt-Marie/Tophinke, Doris (Hg.): Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen. Berlin: E. Schmidt. S. 91–112.
- Wagner, Klaus R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort. 36 (2). S. 142–156.
- Waldmann, Günter (2004): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### Anschrift des Verfassers:

*Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg*

*thomas.zabka@uni-hamburg.de*