

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>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Petra Wieler

**MÜNDLICHKEIT IM
SCHNITTPUNKT VON SPRACH-
UND LITERATURDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 8. S. 18-32.

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.

Petra Wieler

MÜNDLICHKEIT IM SCHNITTPUNKT VON SPRACH- UND LITERATURDIDAKTIK

1 Komplexe und komplizierte Zusammenhänge von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Es ist gegenwärtig nicht ganz leicht, genauer auszumachen, welche spezifische Position die Erziehung im Bereich der Mündlichkeit im übergreifenden Kontext der Deutschdidaktik einnimmt. Dies zeigt sich beispielsweise in Vorschlägen, die Rolle des Lernfeldes „Sprechen“ innerhalb des Deutschunterrichts neu zu bestimmen. Aktuelle Publikationen zufolge umfasst heute „Sprecherziehung“ z.B. rhetorische, ästhetische und therapeutische Kommunikation (vgl. Pabst-Weinschenk et al. 1997), in einem noch einmal erweiterten Verständnis den gesamten Bereich des ‘Miteinander-Reden-Lernens’ einschließlich der Verständigungsprozesse in institutionellen Kontexten. Damit ergeben sich Berührungspunkte mit anderen Forschungs- und Lernbereichen der Deutschdidaktik, die aus der Perspektive des Faches zuweilen als Irritation erfahren werden, zumal sie dessen autonomen Status in Frage stellen. Zugleich aber gibt es einzelne Initiativen - so z.B. vonseiten der Didaktik der mündlichen Kommunikation (Neuland 1999) - zur Einrichtung eines Studienschwerpunktes ‘Mündliche Kommunikation/Sprecherziehung’; dieser zielt auf „hochschuldidaktische Innovationen durch die Verbindung von produktiven, analytischen und reflexiven Arbeitsphasen sowie durch die Verbindung von wissenschaftlicher Grundlegung und praktischer Anwendung innerhalb und außerhalb der Schule, in Wirtschaft, Verwaltung, Kulturbetrieb“ (ebd., 243). Die inhaltliche Ausweitung der neuen „Sprecherziehung“ schließt, wie oben angedeutet, so viel ein, dass der immer schon weite Begriff „Mündlichkeit“ jedoch weiterhin sinnvoll erscheint. Mit ihm verbindet sich auch gut der prozessuale Begriff der „mündlichen Kommunikation“, während die „Erziehung zum Sprechen“ vor allem den Aspekt der Performanz enthält, mit dem sich Elemente der Kommunikation und der Rhetorik unmittelbar verbinden.

Genau hier knüpft der vorliegende Beitrag an, indem er die sich abzeichnenden Integrationsmöglichkeiten konzeptionell zu untermauern versucht, und zwar unter besonderer Berücksichtigung von zwei für die deutschdidaktische Diskussion insgesamt relevanten Untersuchungs- und Aufgabenfeldern: das Reden- und Erzählen-Lernen und die sprachliche Entfaltung literarischen Verstehens in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen.

In der Diskussion über das Erzählen-Lernen werden grundlegend übereinstimmende Prinzipien in der didaktisch motivierten Erforschung der Entwicklung von Sprache, Bewusstsein und Literatur-Erfahrung des Kindes erkennbar: das Prinzip der ‘Subjektorientierung’, gleichzeitig aber auch die Berücksichtigung der ‘interaktiv/dialogischen Struktur der kindlichen Enkulturation’. Zugleich vermitteln die ent-

sprechenden Untersuchungen wichtige Hinweise auf die grundlegende Fähigkeit der Kinder zu subjektiv relevanter Sinnkonstruktion bei der Produktion von alltags-sprachlichen und fiktiven 'Geschichten'. Eine zentrale Aufgabe ist darin zu sehen, diese Fähigkeit auch unter den institutionellen Bedingungen der Kommunikationssituation Unterricht zur Geltung zu bringen. Dieses schließt die kritische Reflexion sprachlichen (d.h. auch strategischen) Handelns in seiner Abhängigkeit von Kontexten ebenso mit ein wie die kommunikative Verständigung als Test auf Intersubjektivität und damit gleichzeitig als Beitrag zur Identitätsbildung. In diesem Verständnis wird die Entwicklung von Gesprächsfähigkeit zu einer zentralen Kategorie der Deutschdidaktik. Es geht darum, die narrative Struktur von Bewusstsein und Wahrnehmung aufzudecken und herauszuarbeiten, nämlich wie (alltagsweltliche ebenso wie fiktionale) Erfahrungen in Unterrichtssituationen zur Sprache gebracht und in den geteilten Bedeutungszusammenhang des Dialogs zwischen Lehrer und Schüler integriert werden können. Vorbilder für die Konstitution eines solchen Lehr-Lern-Zusammenhangs liefert der Blick auf die Genese und Entwicklung kommunikativer Handlungs- und literarischer Rezeptionsfähigkeit; dies begründet die nachfolgende Auseinandersetzung mit aktuellen empirischen Untersuchungen zum Erzählen-Lernen und zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Kindern.

Meine eigene Forschungsposition ist wesentlich durch das Interesse an der rekonstruktiven Analyse literaturorientierter Verständigungsprozesse geprägt. In diesem Fall wähle ich als Folie der Auseinandersetzung den Rückblick auf die Anfänge und Vorläufer der sprachlich-kulturellen Sozialisation unter besonderer Berücksichtigung der Einbindung erster Literaturerfahrungen in den dialogischen Zusammenhang der Mutter-Kind-Interaktion. Wie ich nachweisen möchte, bietet dieser Typus von Lebenssituation, neben anderen alltagsweltlichen Zusammenhängen in der späteren Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, eine entscheidende Vorgabe, auf die didaktische Konzepte zur Sprecherziehung im übergreifenden Lernbereich Mündliche Kommunikation notwendig Bezug nehmen müssen. Eine von mir selbst durchgeführte empirische Studie zum Vorlesen mit kleinen Kindern im Familienkontext stützte sich auf die Prämisse, dass die ersten Erfahrungen mit dem Phänomen Schriftlichkeit wesentlich durch die mündlichen Interaktionserfahrungen des Kindes in der Familie geprägt sind. Diese Art des Ineinandergreifens von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird auch vonseiten der Schreibforschung – letztere im Rahmen der Deutschdidaktik der letzten Jahre offenbar sehr viel populärer als die Erforschung mündlicher Kommunikation – durch eine Vielzahl von Beispielen veranschaulicht. Aufgezeigt wird etwa,

- wie sich geschriebene Kindertexte - gelegentlich auch schriftliche Referate von Studierenden - an Mündlichkeitskonzepten orientieren („Das habe ich ja schon gesagt ...“),
- dass mündliches Erzählen in der Schule wiederum - genauer dessen Anleitung und Bewertung durch die Lehrperson - weniger am Vorbild alltagssprachlichen Erzählens als am Modell einer literarischen Prosaerzählung ausgerichtet ist,

- dass auch gesprochene Texte konzeptionell schriftlich sein können - zu denken wäre an ein Spektrum von „Die Sendung mit der Maus“ bis zur „Tagesschau“ - und solchermassen bereits den Stil von Schreibanfängern prägen etc.

Wie Kinder ein Konzept von Schriftlichkeit erwerben und auf welche Weise die Schule diesen Prozess möglichst lernersensitiv unterstützen kann, wird inzwischen durch die Auswertung solcher Untersuchungen genau belegt und hat zu einer Reihe gesicherter Erkenntnisse geführt. Deshalb wird z.B. dazu geraten, eine einseitig entwicklungspsychologische Perspektive, die den Schreiberwerbsprozess durch Stufen und entsprechende Defizite geprägt sieht, aufzugeben zugunsten einer Sichtweise, in der Schreibentwicklungsprozesse als „Dekomponierung eines komplexen Modells“ (Ossner 1996, 83) aufgefasst werden; dies eng verbunden mit dem Plädoyer, der von allerersten Schreibversuchen an unverkennbaren „ästhetischen Ausprägung“ von Kindertexten mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen (Dehn 1999).

Vergleichsweise rudimentär sind dagegen Erkenntnisse über den Erwerb von Mündlichkeitskonzepten jüngerer Kinder. Noch mit am besten untersucht ist in dieser Hinsicht das Erzählen-Lernen. Für die vorgestellte Argumentation ist von besonderer Bedeutung, dass das 'Erzählen' zugleich als möglicher Schnittpunkt der verschiedenen Lernbereiche und Qualifikationsansprüche des Deutschunterrichts aufgefasst wird, hier insbesondere der Entfaltung und Weiterentwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit (Sprachreflexion/Sprachkritik) sowie der Fähigkeit zu produktiver literarischer Rezeption.

2 Erzählen - Lernen aus kognitions- und interaktionstheoretischer Sicht

Trotz ihrer unterschiedlichen theoretisch-methodischen Ausrichtung kommen die beiden neueren umfangreichen Untersuchungen zum Erzählen von Kindern (Boueke/Schüle in 1995; Hausendorf/Quasthoff 1996) übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung von Erzählfähigkeit weit über den Eintritt ins Schulalter hinausreicht; entsprechend stellt sich die Frage, ob und wie diese Entwicklung im Unterricht weiter vorangetrieben werden kann (Hausendorf/Wolf 1998). Zunächst eine Charakterisierung der beiden Projekte:

Das Forschungsprojekt zum Erzählen-Lernen von Dietrich Boueke, Frieder Schüle in et al.(1995) untersucht die Entwicklung der Erzählfähigkeit von Kindern in kognitionstheoretischer Perspektive. Grundlage dieser Untersuchung ist ein theoretisches Modell, in dem Erzählen als Realisierung eines 'narrativen Schemas' verstanden wird. Aufgrund seines spezifischen Erkenntnisinteresses, das der Entwicklung struktureller Fähigkeiten gilt, unterscheidet sich dieses Projekt von gleichzeitig durchgeführten Untersuchungen, denen zufolge die Ausbildung von Erzählfähigkeit sich gerade nicht nur in der Beherrschung abstrakter Textbaumuster und kognitiver Schemata erschöpft, sondern immer auch die situativ eingebettete Anpassung/Abwandlung narrativer Konventionen bei der Interaktion mit bestimmten Interaktionspartnern umfasst (vgl. Nikolaus/Quasthoff/Repp 1984, 13). Die Relevanz

des zuletzt genannten Standpunktes unterstreichen insbesondere empirische Untersuchungen zum Erzählen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten, so etwa die Studie zum sog. 'Freien Erzählen' in der Schule von Flader/Hurrelmann (1984); diese Untersuchung betont die konstitutive Bedeutung von 'Zuhörer-Aktivitäten' für das Zustandekommen von Erzählungen (Hörersignale, Nachfragen, Kurzkommentare) und zeigt gleichzeitig Konflikte mit schulischen Qualifikationsanforderungen (beispielhaft verwiesen wird auf Maximen-Konflikte des Lehrers: 'Störe den natürlichen Erzählprozess nicht!' vs. 'Verbessere die Erzählung!' oder: 'Sei offen für die subjektiven Erfahrungen des Schülers!' vs. 'Sichere einen objektivierbaren Lernfortschritt!')

Vor diesem Hintergrund verdienen die (auch selbst-) kritischen Überlegungen, die Boueke/Schüle in mit Blick auf die erzähldidaktischen Konsequenzen ihrer Studie anstellen, besondere Aufmerksamkeit. So räumen die Autoren ein, dass der von ihnen gewählte Ansatz sich quer verhält zu den maßgeblichen Positionen in der neueren Erzähldidaktik, die übereinstimmend das Moment der 'Erlebnishaftigkeit' kindlicher Erzählungen hervorhebt. Zur Kennzeichnung ihrer eigenen didaktischen Position wählen die Autoren den Begriff des 'Werkstatt-Konzepts', ausgerichtet auf den Bereich dessen, was man als 'handwerkliches Wissen und Können' des Geschichtenerzählens bezeichnen könnte (vgl. Boueke/Schüle in et al. 1995, 214). Die didaktischen Konsequenzen bleiben dennoch unbestimmt, weil die Perspektive auf die Rekonstruktion der autonomen Entwicklung narrativer Kompetenz deren Zusammenspiel mit anderen Entwicklungslinien - vor allem die Dimension sozialer Kooperation - an den Rand des Blickfeldes rückt.

Der zuletzt genannte Aspekt steht im Zentrum des zweiten großen Forschungsprojekts zum Erzählen-Lernen, der konversationsanalytischen Studie von Heiko Hausendorf und Uta Quasthoff (1996). Erzählen wird in diesem Projekt als Interaktionszusammenhang aufgefasst, als eine von (kindlichem) Erzähler und (erwachsenem) Zuhörer gemeinsam erbrachte Leistung. Im Zentrum der Untersuchung steht die rekonstruktive Analyse transkribierter Verbalprotokolle, Gesprächen, in denen Kinder im Alter von 5, 7, 10 und 14 Jahren erwachsenen Zuhörern an drei aufeinander folgenden Tagen von einem bestimmten Vorfall erzählen. Gerade bei den Gesprächen mit Vor- und Grundschulkindern zeigte sich der Untersuchung zufolge besonders deutlich, dass sich das Zuhörerverhalten keineswegs auf stillschweigendes Zuhören beschränkte, die Erwachsenen vielmehr einen Großteil derjenigen 'Arbeiten' übernahmen, die für das Zustandekommen einer Erzählung, wie sie den üblichen Erwartungen entspricht, notwendig sind.

Zur Veranschaulichung dieses Sachverhalts wählen die Autoren das Bild der 'Wippe': Wie beim Wippen zwischen (schwererem) Erwachsenen und (leichterem) Kind müsse der erwachsene Partner auch bei der Erzählinteraktion vergleichsweise größere Anstrengungen unternehmen, um das Gelingen des (Interaktions-)Spiels zu gewährleisten. Erzählfähigkeit bemisst sich diesem Projekt zufolge daran, wie groß bzw. klein die Anteile der kindlichen Erzähler am Zustandekommen einer Erzählung sind.

So unmittelbar diese Auswertung auch zu überzeugen vermag - schließlich spiegeln die Ergebnisse ein grundlegendes Strukturprinzip der Erwachsenen-Kind-Interaktion

in 'natürlichen Kontexten' -, die didaktischen Konsequenzen, die die Autoren aus ihrer Untersuchung ableiten, muten eher befremdlich an. Dies gilt umso mehr, als die Studie eine solide empirische Basis für eine Vielzahl didaktischer Vorschläge zum Umgang mit mündlichen Erzählungen in der Schule liefern könnte. Entsprechende Empfehlungen legen es den Lehrenden nahe, die professionelle Rolle zugunsten der Zuhörerrolle aufzugeben, sich auf Rückfragen bzw. „schemastützende Aktivitäten“ (Flader/Hurrelmann 1984) zu beschränken, das Erzählen als 'Lernmedium' und nicht als 'Lerngegenstand' aufzufassen und somit insgesamt einer Trennung von Schule und Lebenswelt entgegenzuwirken. Hausendorf und Quasthoff jedoch gelangen unter Berufung auf interaktionstheoretische Erkenntnisse über die wechselseitige Konstitution von Sprachverhalten und situativem 'Rahmen' zu der Schlussfolgerung,

„erzähldidaktische Konzepte sollten [...] nicht der Chimäre alltäglichen Erzählens im Unterricht nachjagen, sondern sich eingestehen, dass unterrichtliches Erzählen eben kein alltägliches, sich als Interaktionsform selbst genügendes sein kann, sondern den Rahmen des Unterrichts immer mit konstituiert“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, 337).

Welcher alternative 'Lernkontext' denn in der Folge interaktiv hergestellt werden soll, geben Hausendorf/Wolf (1998) in ihrer Übersicht über beide Projekte unmissverständlich zu erkennen:

„Hier wird, institutionell gesteuert, eine Reflexion des sprachlichen Wissens provoziert, das sich Kinder und Jugendliche innerhalb ungesteuerter Entwicklungsprozesse auf unbewusste Weise aneignen: Die halbtägliche unterrichtliche Erfahrung, dass das eigene Sprechen u.a. systematisch im Hinblick auf die Unterscheidung von 'richtig' vs. 'falsch' beobachtet wird (und werden muss!), macht das Nachdenken über dieses Sprechen zu einer unentbehrlichen Bedingung für eine erfolgreiche Sozialisation“ (ebd., 49).

Angesichts dieses Tenors kaum noch zu überraschen vermag nun mehr der Seitenhieb gegen Ansätze zur "Kommunikative Didaktik" der 70er-Jahre:

„Auch hier galt die 'Natürlichkeit' der Lernsituation als Leitbild, mit dessen Hilfe man die Künstlichkeit und Lebensferne traditioneller Kommunikations- und Aufsatzformen zu überwinden hoffte. In dem Bemühen, Alltäglichkeit und Natürlichkeit auf schulische Kommunikationssituationen abzubilden, schuf man jedoch lediglich eine neue Künstlichkeit - einen Unterricht, der seine institutionelle Gebundenheit einfach ignorierte und sich damit der Chance begab, diese Gebundenheit zu thematisieren und zu reflektieren“ (ebd. 48f.).

Die Auseinandersetzung mit der Frage, warum es für die Deutschdidaktik kaum eine ernst zu nehmende Alternative gibt, sich bei der Konzeption sprachlich-literarischer Lernsituationen im institutionellen Kontext an situativen Vorbildern aus der alltäglichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu orientieren, sei zunächst einmal zurückgestellt. Vordringlicher noch scheint mir zu klären, welches Konzept von Erzählen bei der hier geforderten Thematisierung und Reflexion der institutionellen Prägung von Unterrichtskommunikation vorausgesetzt wird. Recht eindeutig wenden Hausendorf/Wolf (1998) sich gegen den sog. 'Trend' in der 'erlebnispädagogischen' Erzähldidaktik, die an bestimmte Inhalte geknüpfte 'Erlebnishaftigkeit' kindlichen Erzählens hervorzuheben, und favorisieren stattdessen

„das so genannte ‘angeleitete’ Erzählen als eine wohl zu selten genutzte Ressource der Förderung und Unterstützung **genuin unterrichtsförmig** organisierter Erzählprozesse, weil sich das Erzählen dabei von vornherein aus einem Form- und nicht einem Inhaltsinteresse speist“ (Hausendorf/Wolf 1998, 50; Hervorhebung P.W.).

Einmal mehr geht es hier um die gegensätzlichen Auffassungen des Erzählens in der Schule als ‘Lernmedium’ vs. ‘Lerngegenstand’, wie sie auch H. Frommer (1992, 27) problematisiert: Solange das mündliche Erzählen ‘Lernmedium’ sei und als Mittel des Erfahrungsaustauschs eingesetzt werde, komme die Schule damit zurecht; Schwierigkeiten hingegen verursache die Umformung des Erzählens zum ‘Lerngegenstand’ (diese aber wird in den vorgestellten erzähldidaktischen Konzepten nun gerade wieder propagiert). Generell findet in Frommers Überlegungen die Ästhetik des mündlichen Erzählens besondere Berücksichtigung; als charakteristische (Wesens-)Merkmale des mündlichen Erzählens nennt der Autor etwa dessen Flüchtigkeit oder Unwiederholbarkeit, aber auch die ‘Freiheit zur Fiktion’ und entsprechend spielerisch-gestaltende Züge. Das spezifisch Eigenständige des mündlichen Erzählens sieht er darüber hinaus in einem spezifischen Verwoben-Sein begründet:

„verwoben mit der Situation, aus der sie [die mündliche Erzählung, P.W.] erwächst, verwoben mit den Beiträgen des Zuhörers, verwoben aber auch mit der Körperlichkeit des Erzählers, seinem äußeren Erscheinungsbild“ (ebd., 23).

Die von Frommer angeführten besonderen ästhetischen Ausdrucksmittel des mündlichen Erzählens - Nachahmung, der täuschend echte Tonfall einer Stimme, der erstaunte oder entsetzte Gesichtsausdruck, eine spezifische (wegwerfende) Handbewegung oder die unverkennbare Wiedergabe eines Geräuschs - kennzeichnen in erster Linie das ‘Erzählen als Inszenierung’ (nicht zufällig gilt das besondere Interesse des Autors dem ‘szenischen Erzählen’). Weitere mögliche Funktionen, die durchaus auch mit dem mündlichen Erzählen verbunden werden können, so die Verarbeitung emotional und/oder intellektuell noch nicht bewältigter Erfahrungen, die Suche nach reflexiver Distanz und Metakognition (für die die ‘Übersetzung’ eigener Erlebnisse in das Symbolsystem der Sprache Voraussetzung ist), das Bemühen um Selbstvergewisserung im Kontext intersubjektiver Verständigung oder aber auch das Erzählen als ästhetischer Selbstausdruck - all diese Funktionen sieht Frommer allein dem schriftlichen Erzählen vorbehalten:

„Es dient [neben der Artikulation unmittelbarer Betroffenheit, P.W:] [...] auch dazu, Erlebnisse zu verarbeiten und sich davon zu befreien, indem man sie für andere aufbereitet und erfahrbar macht. Dem Verlust an unmittelbarer Betroffenheit, der mit der Literarisierung des Erzählens einhergeht, steht ein Zugewinn an innerer Freiheit gegenüber, an Selbstverfügung und Offenheit gegenüber dem andern“ (ebd., 22).

Ausgehend von genau diesen Funktionen lässt sich aber auch ein Konzept von Mündlichkeit entwickeln, das dem sprachsymbolischen Ausdruck von Erfahrungen und zugleich der spezifischen Ästhetik des mündlichen Erzählens einen größeren Stellenwert beimisst. Wie sehr dies nötig ist, zeigen nicht zuletzt die häufig von Fernseh- und anderen Medienerlebnissen geprägten Kindererzählungen im schulischen Morgenkreis, dies nicht nur am Montagmorgen. Nur ein solches didaktisches Konzept vermag m.E. auch der Vielschichtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs

schon bei kleinen Kindern gerecht zu werden. Da im deutschsprachigen Raum die notwendig einlässigen und umfangreichen Studien fehlen, sei die Vielschichtigkeit mündlichen Sprachgebrauchs an einem Beispiel aus einer angelsächsischen ethnographischen Fallstudie von Shirley Brice Heath (1982) veranschaulicht, welche die sprachlich-kulturelle Sozialisation von Kindern aus verschiedenen sozialen Milieus beschreibt.

Die folgende Geschichte stammt von dem zweieinhalbjährigen Kind Lem, der im 'schwarzen' Arbeiter-Milieu 'Trackton' aufwächst; dabei handelt es sich um ein sog. 'lesefernes Milieu', in dem jüngeren Kindern keine gezielte kommunikative Zuwendung vonseiten der Erwachsenen zuteil wird. Bei den ersten, meist monologischen Geschichten der Zwei- bis Vierjährigen handelt es sich um spontane Reaktionen auf einzelne Gegenstände und Eindrücke aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder. Ein Beispiel bietet die folgende Geschichte, die das Kind in einer Spielsituation formuliert, bei der im Hintergrund eine Glocke zu hören ist:

„Way
Far
Now
It a church bell
Ringin'
Dey singin'
You hear it?
I hear it
Far
Now” (ebd., 67).

Lems poetisch anmutende Geschichte spielt auf einen vorausgehenden Kirchenbesuch der Familie an; die gedichtähnliche Komposition seines Vortrags, zu dem das Kind seinen Körper rhythmisch vor- und zurückbewegt, enthält eine Reihe von impliziten Hinweisen, die der narrativen Struktur ausformulierter Geschichten entsprechen: Die Sequenzierung eines Geschehens, die Angabe des 'Themas' sowie die parallele Gestaltung von Erzählanfang und -schluss.

Wie Heath (1982) hervorhebt, spiegeln sich schon in der Geschichte des zweijährigen Lem charakteristische Grundzüge der Erzählpraxis von Vorschulkindern im Trackton-Milieu:

„[...] they work their way into conversations, [...] by recreating scenes through gestures, special sound effects, etc. These characteristics continue in their story-poems and their participation in jump-rope rhymes.” (Heath 1982, 68f.).

Der ausgeprägte Fiktionalitätscharakter erster Erzähl-Versuche im Trackton-Milieu steht in einem engen Zusammenhang zu dem nicht abreißenden Redefluss in der unmittelbaren sprachlichen Umgebung der Kinder. Denn in diesem Kontext entscheidet allein der von den Zuhörenden wahrgenommene 'Unterhaltungswert' des Erzählens über die dem Kind zuerkannten Rederechte. Ein Beispiel dafür bietet die folgende Erzählsituation mit dem vierjährigen Lem:

„Excerpt of Trackton conversation with three adults and Lem (4 years old); conversation takes place on porch where Lem has been playing. [Lem stops playing and begins to pull the sole of his shoe off.]

Mother: Boy, what you doin'?

Lem: He broke.

Mother: What you mean that shoe broke? You broke it. Now stop that.

Mother's friend: Lem your mama gonna make you go barefoot, you tear your shoes up. What you want? You wanna go to school barefoot, have all the children laugh at you? Huh? Is that what you want?

Lem: No

Older female neighbour: You goin' to school soon, Lem? What you gonna do at school? You gonna learn to be smart like Tony? Well, you better not tear up your clothes, do you be gettin' a switchin' - you gotta be a good boy, so you can go to school, learn to read, play games, learn to spell, and do all those things like Tony. You bring home homework, you see Tony doin' his homework?

Lem (standing up on the porch): Yea, I'm 'a go to school, and I'm gonna do all (spreading his arms wide) my work, and I'm gonna eat hot dogs in the lunchroom everyday, and I'm 'a be like Tony and wear boots, and I'm 'a go to see - what's that man's name down at the office? - I'm 'a see 'im, and I'm play football (running around the chairs on the porch), and I'm - do they give you ice cream there? when you spell?

(Trying an imaginary block tackle in front of his mother)"

(Heath 1986, 162f.).

Lem wird von den Erwachsenen lachend unterbrochen - ein Indiz dafür, dass es ihm durch seinen phantasievollen Vortrag und dessen schauspielerische Qualitäten („standing up“, „spreading his arms wide“) gelungen ist, von dem ursprünglichen Vergehen (dem zerrissenen Schuh) abzulenken. Seine imaginative Geschichte, in der er sich selbst in die Rolle des zukünftigen Schulkindes hineinversetzt, orientiert sich thematisch und formal an den vorausgehenden Äußerungen der Erwachsenen. Das für jeden einzelnen dieser Gesprächsbeiträge konstitutive Frage-Antwort-Ritual - 'Statement' und anschließende Frageformulierung bzw. die selbständige Beantwortung einer eigenen Frage - bildet nach Heath (1986) ein generelles Strukturmerkmal von Erzählsituationen im Herkunftsmilieu des Kindes. Diesem Muster folgend konstruieren die Kinder ihre eigenen Geschichten und bauen sie gewissermaßen ein in eine Kette von aufeinander folgenden Frage-Antwort-Routinen. Auffällig ist die ausgeprägte Fiktionalität der entworfenen Handlung, in deren Vision sich der Erzähler selbst einbezieht - Bruner spricht von 'possible worlds', ohne die die Entwicklung von Möglichkeitssinn und das Erkennen des 'Entwurf-Charakters von Welt und Selbst' unmöglich ist (vgl. Ulich/Ulich 1994, 827). Auffällig ist allerdings auch - und dies insbesondere vor dem Hintergrund des im Erzählprojekt von Hausendorf/Quasthoff (1996) favorisierten Interaktions-Modell der 'Wippe' - der durchgängige Verzicht auf jegliche erzählstrukturierende Hilfestellung vonseiten der Erziehenden:

„Neither during nor after the story [...] adults question Lem about what, how, or why events are taking place in his narrative. [...] In essence, he is not called on to repair or to recycle parts of his story; neither he is asked to explicate verbally reasons for linkages between its parts or his own choice of components. Thus the metalinguistic strategies he

has used remain unexplicated, and he goes to school with no experience in having his narrative stopped for questioning by listeners" (Heath 1986, 166).

In diesen (und vielen entsprechenden) Analysen zeigt S. Brice Heath, wie in der schwarzen Gemeinschaft von 'Trackton' in Distanz zur 'main stream' - Gesellschaft und ihrer Dominanz des Schriftlichen eine Kultur der Mündlichkeit tradiert wird, in der bestimmte Muster der 'orality', der mündlichen Kommunikation eine zentrale Rolle spielen. Diese an der ethnographischen Tradition der Anthropologie geschulten Fallstudien können als Orientierungspunkte für ein Forschungsprogramm dienen, in dem untersucht wird, welche Rolle Mündlichkeit in deutschsprachigen Alltagssituationen spielt, wie Kinder in diesen Situationen sozialisiert werden und für welche Lebenssituationen sie (zum Beispiel im Deutschunterricht) im Bereich der mündlichen Kommunikation qualifiziert werden müssen.

Gegenüber den vorgestellten deutschsprachigen Forschungsprojekten zum Erzählen-Lernen muss betont werden, dass ohne die Fundierung didaktischer Konzepte in Analysen alltagssprachlicher Mündlichkeit die Entwicklung dieses Lernbereichs unbefriedigend bleibt, weil

- andere als die durch die tradierten kommunikativen Muster der Institution Schule definierten Qualifikationen nicht entwickelt werden können (und mündliches Erzählen zu einem guten Teil dem Vorbild der literarischen Prosaerzählung verhaftet bleibt),
- eine fruchtbare Kohärenz mit der vorschulischen Sozialisation im Bereich der Mündlichkeit unerreichbar ist (und insbesondere die ästhetische Ausprägung kindlicher Rede nicht aufgegriffen und weiterentwickelt wird),
- die Chance, die Entfaltung von Mündlichkeit analog zum Schreiberwerbsprozess als komplexes, zu dekomponierendes Phänomen zu konzipieren, ungenutzt bleibt und auch
- die gesellschaftliche Relevanz des Lernbereichs Mündlichkeit nicht überzeugend hergestellt werden kann.

3 Literarisches Verstehen und seine kommunikative Entfaltung

Die vorgestellten Überlegungen sollen im Folgenden noch einmal an einem weiteren spezifischen Typus mündlicher Kommunikation veranschaulicht werden, und zwar anhand von Gesprächen über literarische bzw. selbst verfasste Texte; auch hier geht es um die Beantwortung der Frage, ob nicht eine Didaktik des „Sprechens“ - in diesem Falle 'an der Seite' der Literaturdidaktik - aufgrund ihrer spezifischen Traditionen zur weiteren Klärung kindlicher Fähigkeiten der Mündlichkeit, ihrer literaturorientierten Entwicklung in der primären Sozialisation sowie ihrer weiteren Stimulierung im Deutschunterricht beitragen kann. Ausgewählt wurden Gespräche, wie sie von Kindergruppen im Grundschulalter unter Beteiligung einer Lehrerin geführt wurden. Dabei soll gezeigt werden, inwiefern gerade dieser Gesprächstyp, der zurückreicht bis zu den Anfängen und Vorläufern literarischer Sozialisation in der frühen Mutter-Kind-Interaktion, Chancen zu authentischem Selbstausdruck eröffnet

und gleichzeitig ein Überschreiten aktuell erreichter Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes in eine 'Zone der nächsten Entwicklung' (Wygotski 1987) möglich macht.

Die ersten Beispiele stammen aus der sog. Lese-Versammlung, die Heide Bambach an der Bielefelder Laborschule mit 8- bis 10-jährigen Grundschulkindern veranstaltet hat. Dort werden Vorstellungen, Empfindungen und Gedanken, wie sie die von den Mitschülern vorgestellten Geschichten evoziert haben, als 'Fragen' und 'Sagen' zur Sprache gebracht; so im folgenden Beispiel:

„Ich hab nur eine ganz kleine Frage und eine ganz große 'Sage'. Die Frage: Ich glaube, dass Nuju tapfer sein wollte und nicht mutig. Und die Sage: Ich finde deine Geschichte sehr sehr schön. Du erfindest so schöne Wörter, zum Beispiel 'sie murmelten sich in die Decken ein', 'sie schlupften in die Schlupfwinkel und sie rumpelten in die Betten'“ (Bambach 1993, 26).

Der Kommentar verbindet die Anerkennung sprachspielerischer Züge des vorgestellten Textes mit einem subtilen sprachlichen Konkretisierungsvorschlag. Wie H. Bambach hervorhebt, gelten solche sprachlichen Klärungsversuche der Kinder in erster Linie bedeutungsstiftenden Elementen, häufig verbunden mit moralischen und ethischen Überlegungen, wie dies auch die Reaktion der 9-jährigen Lisa auf die folgende Textstelle dokumentiert:

„[...] die Belohnung ermutigte die alten Eskimos aus dem Seehundlager zum Töten, nicht aus Hunger, sondern für Geld ...“ (Bambach 1998, 102)

„Eigentlich müsste es verlockt statt 'ermutigt' heißen, ich finde zum Tiere-Abschießen aus dem Flugzeug muss man nicht mutig sein...“ (ebd.).

Diese Art von Gedankenaustausch bestätigt die Auffassung von Quasthoff und Hausendorff (1996, 330), der zufolge 'Schreibkonferenzen', innerhalb derer Mitschüler/Innen den jeweiligen kindlichen Autor eines Textentwurfes im Rahmen einer Gesprächssituation zu seinem Text befragen, ein Konzept zugrunde liegt, das einiges von den Mechanismen alltäglicher Interaktion 'hinüberretten' könnte in die schriftliche Textproduktion.

Das Ausmaß an sprachlicher Sensibilität und begrifflicher Differenziertheit, das die Kinder in ihren textkritischen Kommentaren erreichen, dürfte nicht zuletzt durch das hohe Anspruchsniveau der (von der Lehrerin) vorgelesenen Kinder- und(!) Jugendbücher - darunter „Die Insel der blauen Delphine“(1963) von Scott O'Dell, „Julie von den Wölfen“(1972) von Jean Craig George oder „Krabat“(1971) von Otfried Preußler - mit geprägt sein.

Hohe Ansprüche an die literarische Verstehensfähigkeit von Kindern kennzeichnen auch die Gespräche über Gedichte, die Ute Andresen (1992) mit Kindern geführt hat. Eines dieser Gesprächsbeispiele hat Kaspar H. Spinner unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten untersucht. Das Gespräch gilt dem Gedicht "Zum Einschlafen zu sagen" von Rainer Maria Rilke, welches mit den Zeilen beginnt:

„Ich möchte jemanden einsingen,
bei jemandem sitzen und sein.
Ich möchte dich wiegen und kleinsingen
und begleiten schlafaus und schlafein“ (Spinner 1995, 82).

Untersucht wurde u.a. der folgende Gesprächsausschnitt:

„Marie: Das find’ ich so schön, das Gedicht.

Jan: Da kann man gut drauf schlafen.

Kirja: Schön gemütlich.

Marie: Da denkt man immer, dass man wirklich geschützt ist irgendwie.

Jan: Das stimmt.

Ute Andresen: Wer beschützt einen denn dann?

Sandra: Der Gedanke.

Kirja: Das ist so geschrieben von diesem Rainer Maria Rilke, dass man sich so richtig reinfühlen kann, so Art reinlegen in das Gedicht” (Spinner 1995, 83; vgl. auch Andresen 1992, 176).

Spinners Auslegung dieses Gesprächsbeispiels konzentriert sich wesentlich auf Kirjas Äußerung, ‘man könne sich reinlegen in das Gedicht’; die Anmerkung wird nun aber gerade nicht als metaphorisch und entsprechend übersetzungsbedürftig gedeutet, sondern als Indiz dafür, wie intensiv Kinder sich auf die Welt des Imaginären einlassen und die dichterische Bildlichkeit im eigenen Verstehen weiter ausbauen (genau dies begründet auch die Faszinationskraft der Formulierungen ‘schlupften in die Schlupfwinkel’, ‘murmelten sich in die Decken ein’ im oben angeführten Beispiel von H. Bambach). In dieser Ausprägung rückt der Austausch über einen literarischen Text in enge Nähe zu imaginativen - häufig sprachlich untermalten - Spielaktivitäten der Kinder ebenso wie zur Situation des (auch monologischen) Erzählens, in der alltägliche Erfahrungen vergegenwärtigt und mit fiktiven Elementen verknüpft werden.

Alle diese Sprachverwendungsformen sind wichtige Stützen für die sich herausbildende Fähigkeit des Kindes zur Aneignung und kognitiv-emotionalen Verarbeitung alltäglicher Erfahrungen. Gemeinsam ist ihnen der Versuch, intellektuellen Herausforderungen durch die kommunikative Erprobung spezifischer sprachlicher Wendungen und narrativer Muster in der Weise zu begegnen, dass sie den aktuell erreichten Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes entspricht und gleichzeitig die Option einer Überschreitung dieser Grenzen bewahrt. Sie veranschaulichen gleichzeitig die Rolle des Imaginären für den Aufbau des Selbst bzw. die Autonomisierung des Subjekts.

Wenn narrative Muster des Sprechens über Texte nicht nur für die Entwicklung der Fähigkeit zu komplexer Verständigung, sondern auch für die kognitive, emotionale und imaginative Entwicklung des Subjekts von entscheidender Bedeutung sind, dann liegen hier auch für die Mündlichkeit bzw. für die neue sogenannte „Sprecherziehung” wichtige Ansatzpunkte, mit didaktischen Konzepten zur schulischen Entwicklung dieses Teilbereiches von Mündlichkeit beizutragen. Die Literaturwissenschaft hat die entsprechenden psychogenetischen Theorien zur Subjektentwicklung bislang vor allem zur genaueren Umschreibung des Verstehens fiktionaler Literatur genutzt (vgl. Magunna 1995); sie stützt sich dabei insbesondere auf Lacans (1955; 1981) Theorie des Spiegelstadiums und auf Winnicotts (1971) Konzeption des frühkindlichen ‘Spiels’ im Sinne eines Übergangsbereichs zwischen innerer und äußerer Realität:

„In beiden Fällen setzt sich das Subjekt als etwas, was es nicht oder noch nicht ist, und bringt sich dadurch auf den Weg einer Änderung. Imaginäre Inszenierungen werden in ihrer bildnerischen Funktion zur Grundlage der Ich-Identität. [...] In der Aktivität imaginärer Inszenierungen mit selbstgeschaffenen Objekten erlangt es im intermediären Feld eine Souveränität, die es außerhalb dieses Feldes nie haben wird, die aber gleichwohl strukturbildend für sein Alltagshandeln wird“ (Schwab 1982, 72f.).

Als gleichermaßen konstitutiv für die Ausbildung des kindlichen Bewusstseins ist das Prinzip der Dialogizität einzuschätzen, und hier ist speziell die elterliche Stimme 'das' Medium primärer Sprach- und Literaturerfahrung. Über die sozialisierende Funktion der Mutterstimme heißt es bereits bei Pestalozzi in einem 1804 entstandenen Aufsatz 'Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache':

„Seine eigene und deine Stimme tönen, Mutter, tönen zuerst vor den Ohren deines Kindes, es hört deine Stimme als Folge der Seinigen'. 'Dein Instinkt zwingt dich nicht bloß, ihm Töne vorzulallen, um ihn dadurch zu erheitern und zu zerstreuen, eben dieser Instinkt zwingt dich, vor ihm und mit ihm zu reden, vor ihm und zu ihm Worte auszusprechen, wenn du schon bestimmt weißest, dass es mit deinen Worten durchaus noch keinen Begriff verbindet.“ (zit nach: Hurrelmann 1998, 52)

In ganz ähnlicher Weise sind es auch in einer der frühesten, um 1920 entstandenen Schriften des russischen Philosophen und Philologen M. Bakhtin die in der Stimme der Mutter gehörten Worte, deren Wahrnehmung als erster Anstoß für die Bewusstseinsbildung des Kindes charakterisiert wird:

„The child receives all initial determinations of himself and of his body from his mother's lips ... [her words] are the first and most authoritative words the child hears about himself; they for the first time determine his personality from outside; they come to meet his indistinct inner sensation of himself, giving it a form and a name in which, for the first time, he finds himself and becomes aware of himself as something“ ((‘Author and hero in aesthetic activity’, p. 211) zit. nach Holquist 1990, 81).

Gerade die für Bakhtins Konzeption zentrale Bedeutung der Stimme - als metaphorische Umschreibung des sich überschneidenden Bereichs zwischen innerer und äußerer Rede und zugleich Kennzeichen einer elementaren Übereinstimmung alltäglicher und literarischer Sprachgenres - verweist auf ein inhärentes Merkmal jeder Form des Sprachgebrauchs und reicht solchermassen über den Situationstypus der direkten Interaktion zwischen Eltern und Kind hinaus.

„By using language - whether in dialogue, monologue, or inner speech - the child is able to move beyond her socially unaided powers of thought into a world where, as it were, she can first borrow the skills of the language by having an adult for a partner in dialogue, and then finally appropriate them through internalization“ (Bruner/Lucariello 1989, 74).

Hier wird ein Konzept des Lernens angesprochen - von der rezeptiven Kooperation in Dialogen über das 'take over' der 'Stimmen' der Erwachsenen bis hin zur inneren Rede der Reflexion -, in dem das dialogische Sprechen in der Entwicklung von äußerer und innerer Rede, von Verständigungs- und Verstehensfähigkeit, von der Fähigkeit des Subjekts zu Imagination und Objektivierung eine zentrale Rolle spielt. Anknüpfend an die (größtenteils) angelsächsische Forschung zur Konzeptualisierung

von Mündlichkeit und Schriftlichkeit muss diese Rolle des dialogischen Sprechens für die geistige Entwicklung im Allgemeinen und die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Besonderen weiter geklärt werden; und es muss dieser Didaktik der Mündlichkeit darum gehen, zusammen mit der Literatur- und der Sprachdidaktik aus der Grundlagenforschung zur mündlichen Sozialisation Schlussfolgerungen zu ziehen und didaktische Konzepte zu entwickeln, in denen das Sprechen in seinen vielfältigen Rollen weiter stimuliert werden kann.

Diese Ausgestaltung des Lernbereichs Mündliche Kommunikation kann also eine fundierende Rolle übernehmen, wenn sie in empirisch-qualitativen Studien zu klären hilft, wie sich Aspekte der Mündlichkeit im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation entwickeln. Dabei können das Sprechen im Kontext seiner kreativen, ästhetischen und szenarischen Potenzen (wie sie in den Beispielen von Lem veranschaulicht sind) und das Erzählen im Spannungsfeld zwischen Faktischem und Fiktivem in den Mittelpunkt gerückt werden.

Wenn der Lernbereich der Mündlichkeit noch nicht den Stellenwert in der deutschdidaktischen Diskussion hat, der ihm zukäme, so liegt dies m.E. vor allem am Mangel an Kohärenz mit sprach- und literaturdidaktischen Konzepten für den Deutschunterricht. Eine Möglichkeit, diese notwendige Kohärenz zu stärken, besteht darin, bei der sprachlich-literarischen Sozialisation im Vorschulalter anzuknüpfen und die Entwicklung mündlicher Fähigkeiten in der Schule, aber auch parallel zur Schule bis in relevante Situationen des Sprachgebrauchs nach der Schulzeit (z.B. im Beruf) zu verfolgen (vgl. Neuland 1997, 250). Ergebnis solcher Forschungsbemühungen werden Einsichten in Entwicklungslinien der Mündlichkeit sein, auf deren Grundlage Qualifikationsansprüche für diesen Lernbereich konkretisiert und auf ihre Einlösung im Deutschunterricht hin überprüft werden können.

Literatur

- Andresen, Ute (1992): Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim; Berlin.
- Bakhtin, Michail M. (1981): The dialogic imagination. Austin.
- Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Lengwil.
- Diess.: (1998): Von Zuneigungen und Rettungen oder: Wie Kinder in ihren Geschichten leben und sie miteinander voranbringen. In: Spitta, Gudrun (Hg.) (1998): Freies Schreiben - eigene Wege gehen. Lengwil, S. 98-132.
- Boueke, Dietrich, Frieder Schüle, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst, Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.
- Bruner, Jerome, Joan Lucariello (1989): Monologue as Narrative Recreation of the World. In: Nelson, Katherine (ed.) (1989): Narratives from the Crib. Cambridge, Mass., S. 73-97.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.

- Flader, Dieter, Bettina Hurrelmann (1984): Erzählen im Klassenzimmer - eine empirische Studie zum "freien" Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (Hg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen.
- Frommer, Harald (1992): Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt/M.
- Hausendorf, Heiko, Uta M. Quasthoff (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen; Wiesbaden.
- Hausendorf, Heiko, Dagmar Wolf (1998): Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht (1998), H. 1, S. 38-52.
- Heath, Shirley Brice (1982): What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. In: Language in Society 11, S. 49-76.
- Diess.: (1986): Separating 'Things of the Imagination' from Life: Learning to Read and Write. In: Teale, W., E. Sulzby (Hgg.) (1986): Emergent Literacy: Writing and Reading. Norwood.
- Holquist, Michael (1990): Dialogism. Bakhtin and his World. London; New York.
- Hurrelmann, Bettina (1998): Kinderliteratur - Sozialisationsliteratur? In: Richter, Karin, Bettina Hurrelmann (Hgg.) (1998): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München, S. 45-60.
- Lacan, Jacques. (1966): Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: Écrits. Paris. Dt. Übers.: Lacan, J. (1975), Schriften Bd.1, Frankfurt/M.
- Magunna, Michael (1995): Das "Spiegelstadium" und die Phantasie beim Lesen. Ein Beitrag zum Verstehen des Lesens von fiktionaler Literatur. In: Der Deutschunterricht (1995), H. 5, S. 84-96.
- Neuland, Eva (1997): Perspektiven sprachlicher Bildung heute. In: Rupp, Gerhard (Hg.) (1997): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Frankfurt/M.; Berlin; Bern, S. 243-259.
- Dies.: (1999): Mündliche Kommunikation aus der Sicht der Hochschule: Forschungsgegenstand, Studienggebiet und Qualifikationsspektrum. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 46 (1999), H. 2, S. 242-244.
- Nikolaus, Kurt, Uta M. Quasthoff, Michael Repp (1984): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten am Beispiel kindlichen Erzählens (Linguistische Arbeiten und Berichte FB Germanistik, FUB 20). Berlin.
- Ossner, Jakob (1996): Schreibentwicklung. Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth, Paul Portmann (Hgg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, S. 74-85.
- Pabst-Weinschenk, Marita, Roland W. Wagner, Carl Ludwig Naumann (Hgg.) (1997): Sprecherziehung im Unterricht. München.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1935): Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung und Sprache. In: Pestalozzi, Sämliche Werke. Bd. 16. Schriften aus der Zeit von 1803-1804. Bearb. von Werner Feilchenfeldt und Herbert Schönebaum. Berlin; Leipzig, S. 263-346.
- Schwab, Gabriele (1982): Die Subjektgenese, das Imaginäre und die poetische Sprache. In: Lachmann, Renate (Hg.) (1982), Dialogizität. München, S. 63-84.

- Spinner, Kaspar H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim; München, S. 81-95.
- Ulich, Dieter, Michaela Ulich (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 821-834.
- Wygotski, Lew S. (1987): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Köln, S. 287-306.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; München.
- Winnicott, Donald W. (1971): Playing and Reality. London.

Anschrift der Verfasserin:

HDozin Dr. Petra Wieler, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Philippstr. 17, 48149 Münster.