

[Erschienen in: Hermann von Laer (Hg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien. Berlin: Lit Verlag 2010. S. 41-56.]

Hans Lösener

Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell

Zu den spürbarsten Folgen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 gehört zweifellos die Einführung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz. Neu an den Bildungsstandards ist neben ihrer bildungspolitischen Dimension als länderübergreifende Richtlinien ein Bildungskonzept, das sich durch eine konsequente Kompetenzorientierung der Bildungsziele auszeichnet. Unter Kompetenzen werden dabei „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.). Erweitert man diesen, speziell auf Testsituationen zugeschnittenen Kompetenzbegriff auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unterschiedlichen kulturellen Lebenspraktiken gefordert sind¹, so stellt sich die Frage, inwiefern das literarische Lesen, also der lesende Umgang mit literarischen Texten, als Kompetenz verstanden werden kann. Diese Fragestellung impliziert zwei Untersuchungsperspektiven. Zum einen ist zu klären, welches Konzept des literarischen Lesens durch die in den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzen zugrunde gelegt wird und zum anderen muss überlegt werden, inwiefern es überhaupt möglich ist, das literarische Lesen als Kompetenz im Sinne der Bildungsstandards zu modellieren.

Schon bald nach der ersten PISA-Studie häuften sich diejenigen Stimmen, die die Möglichkeit einer solchen Modellierung grundsätzlich in Zweifel zogen. So hat Bettina Hurrelmann 2003 in der Zeitschrift Praxis Deutsch auf die Notwendigkeit

¹ Vgl. etwa die von Gerhard Ziener vorgeschlagene Definition: „Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. [...] Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen.“ (Ziener 2008, 20).

hingewiesen, das literarische Lesen über das bei PISA zugrunde gelegte *reading literacy-Konzept* hinauszudenken.² Hurrelmann leugnet nicht, dass reading literacy-Kompetenzen zwar im Umgang mit Sachtexten durchaus benötigt werden und in entsprechenden Testsituationen überprüft werden können, aber sie betont zugleich, dass sie keine ausreichende Grundlage für die schulische Lesesozialisation darstellen. Sie warnt deshalb davor, das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie als didaktisches Ideal misszuverstehen und fordert für die schulische Leseförderung die Einbeziehung von motivationalen, emotionalen und kommunikativen Dimensionen zur Schaffung einer nachhaltigen Lesemotivation. Auch Kaspar Spinner hat sich wiederholt kritisch mit dem Lesekompetenzmodell der PISA-Studien auseinandergesetzt und auf fundamentale Aspekte des literarischen Lesens hingewiesen, die dort keine Berücksichtigung finden.³ Die folgenden Überlegungen setzen die Kritik von Hurrelmann und Spinner voraus, weisen aber eine andere Ausrichtung auf. Ich werde der Frage nachgehen, inwiefern es – trotz der Unreduzierbarkeit literarischer Lernprozesse auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen – dennoch *eine Spezifik des literarischen Lesens gibt, die sich als Teilkompetenz der allgemeinen Lesefähigkeit beschreiben lässt*.⁴ Zu diesem Zweck ist zunächst zu überprüfen, welchen Stellenwert das literarische Lesen in den allgemeinen Bildungsstandards erhält (1 Literarisches Lesen in den Bildungsstandards). Im Anschluss daran wird ein Modell des literarischen Lesens entwickelt, das sich aus grundlegenden Tätigkeiten des Lesens ableitet (2 Drei Dimensionen des Lesens: dekodieren, reartikulieren, rezipieren), und schließlich anhand von Ergebnissen aus einem Unterrichtsexperiment überprüft, welche Aufschlüsse das Modell über spezifische Kompetenzen des literarischen Lesens zu geben vermag (3 „Der Nachbar“ von Franz Kafka hörend gelesen).

Literarisches Lesen in den Bildungsstandards

Um das Phänomen des literarischen Lesens aus einer didaktischen Perspektive zu beleuchten, bietet sich ein Blick in eine Unterrichtseinheit zu einer literarischen Lektüre an. Im Rahmen einer Seminarkooperation mit einem Gymnasium im Oldenburger Münsterland wurde mit einem Deutschgrundkurs der Jahrgangsstufe 12 in einer zweistündigen Unterrichtssequenz ein Text von Kafka gelesen. Es handelte sich um das 1917 entstandene und posthum von Max Brod, von dem

² Bei dem angloamerikanischen Konzept der *reading literacy*, auf das sich PISA-Studien beziehen, geht es in erster Linie um pragmatische Lesefähigkeit, die das Lösen von Alltagsproblemen in einer Schriftkultur ermöglichen. Das literarische Lesen lässt sich aber kaum als Problemlösestrategie modellieren, da es sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass es Fragen aufwirft, die wir uns vor der Lektüre überhaupt nicht gestellt hätten.

³ Spinner arbeitet fünf Dimensionen heraus, die nicht oder kaum über das reading-literacy-Modell beschrieben werden können, aber für das literarische Lesen von Bedeutung sind: Imagination, Empathie, Subjektivität, Ambiguität und Symbolik (Spinner 2004).

⁴ Hierbei ergeben sich zum Teil Überschneidungen mit anderen Kompetenz-Modellen für den Literaturunterricht (vgl. Spinner 2006 und die Beiträge in dem von Clemens Kammler 2006 herausgegebenen Sammelband).

auch der Titel stammt, veröffentlichte Erzählfragment „Der Nachbar“. Der Text lautet in der Originalfassung der Handschrift:

Der Nachbar

Mein Geschäft ruht ganz auf meinen Schultern. Zwei Fräulein mit Schreibmaschinen und Geschäftsbüchern im Vorzimmer, mein Zimmer mit Schreibtisch, Kassa, Beratungstisch, Klubsessel und Telephon, das ist mein ganzer Arbeitsapparat. So einfach zu überblicken, so leicht zu führen. Ich bin jung und die Geschäfte rollen vor mir her, ich klage nicht. Ich klage nicht. Seit Neujahr hat ein junger Mann die kleine, leerstehende Nebenwohnung, die ich ungeschickterweise so lange zu mieten gezögert habe, frischweg gemietet. Auch ein Zimmer mit Vorzimmer, außerdem aber noch eine Küche. Zimmer und Vorzimmer hätte ich wohl brauchen können, meine zwei Fräulein fühlen sich schon manchmal überlastet, – aber wozu hätte mir die Küche gedient? Dieses kleinliche Bedenken war daran schuld, daß ich mir die Wohnung habe wegnehmen lassen. Nun sitzt dort dieser junge Mann. Harras heißt er. Was er dort eigentlich macht, weiß ich nicht. Auf der Tür steht nur „Harras, Bureau“. Ich habe Erkundigungen eingezogen, man hat mir mitgeteilt, es sei ein Geschäft ähnlich dem meinigen, vor Kreditgewährung könne man nicht geradezu warnen, denn es handle sich doch um einen jungen, aufstrebenden Mann, dessen Sache vielleicht Zukunft habe, doch könne man zum Kredit auch nicht geradezu raten, denn gegenwärtig sei allem Anschein nach kein Vermögen vorhanden. Die übliche Auskunft, die man gibt, wenn man nichts weiß. Manchmal treffe ich Harras auf der Treppe, er muß es immer außerordentlich eilig haben, er huscht förmlich an mir vorüber, genau gesehen habe ich ihn noch gar nicht, den Büroschlüssel hält er schon vorbereitet in der Hand, im Augenblick hat er die Tür geöffnet, wie der Schwanz einer Ratte ist er hineingeglitten, und ich stehe nur wieder vor der Tafel „Harras, Bureau“, die ich schon viel öfter gelesen habe, als sie es verdient. Die elend dünnen Wände, die den ehrlich tätigen Mann verraten, den Unehrliehen aber decken. Mein Telephon ist an der Zimmerwand angebracht, die mich von meinem Nachbar trennt, doch hebe ich das bloß als besonders ironische Tatsache hervor, selbst wenn es an der entgegengesetzten Wand hinge, würde man in der Nebenwohnung alles hören. Ich habe mir abgewöhnt, den Namen der Kunden beim Telephon zu nennen, aber es gehört natürlich nicht viel Schlauheit dazu, aus charakteristischen, aber unvermeidlichen Wendungen des Gesprächs die Namen zu erraten. Manchmal umtanze ich, die Hörmuschel am Ohr, von Unruhe gestachelt, auf den Fußspitzen den Apparat, und kann es doch nicht verhüten, daß Geheimnisse preisgegeben werden. Natürlich werden dadurch beim Telephonieren auch meine geschäftlichen Entscheidungen unsicherer, meine Stimme zittrig. Was macht Harras, während ich telephoniere? Wollte ich sehr übertreiben, aber das muß man oft, um sich Klarheit zu verschaffen, so könnte ich sagen: Harras braucht kein Telephon, er benutzt meines, er hat sein Kanapee an die Wand gerückt und horcht, ich dagegen muß, wenn geläutet wird, zum Telephon laufen, die Wünsche des Kunden entgegennehmen, schwerwiegende Entschlüsse fassen, großangelegte Überredungen ausführen, vor allem aber während des Ganzen unwillkürlich durch die Zimmerwand Harras Bericht erstatten. Vielleicht wartet er gar nicht das Ende des Ge-

spraches ab, sondern erhebt sich nach der Gesprächsstelle, die ihn über den Fall genügend aufgeklärt hat, huscht nach seiner Gewohnheit durch die Stadt und, ehe ich die Hörmuschel aufgehängt habe, ist er vielleicht schon daran, mir entgegenzuarbeiten.

(Kafka 1993, 370–372)

Die kurze Erzählung wirkt auf den ersten Blick relativ schlicht: Ein Ich-Erzähler, ein junger Geschäftsmann, berichtet von seinen Schwierigkeiten mit seinem neuen Nachbarn, der offensichtlich in derselben Branche tätig ist. Bei der Vorbereitung der Stunde stellte sich die Frage, über welche Lesefähigkeiten und -fertigkeiten die Schüler verfügen müssten, um diesen Text lesen zu können. Dabei wurde schnell klar, dass die geforderten Lesekompetenzen über ein bloßes Verstehen des *Erzählten* hinausgehen müssen und dass es nicht ausreichen würde, den Handlungsverlauf oder die Figurenkonstellation zu rekonstruieren, um die poetische Qualität des Textes zu erfassen. Hier war ein bestimmtes Lesen gefordert, eine spezifische Textaufmerksamkeit, ein genaues Hineinhören auf das *Erzählen* selbst, eine Lesepraxis, die man als literarisches Lesen bezeichnen könnte. Was zeichnet nun aber diese Praxis aus? Wie lässt sie sich beschreiben und welche Kompetenzen verlangt sie vom Leser?

Bevor weiter unten von dem weiteren Verlauf des Unterrichtsexperiments zu berichten ist, sollen zunächst die Bildungsstandards, die ja bekanntlich grundlegende Kompetenzen für die Lernbereiche des Deutschunterrichts aufführen, nach spezifischen Kompetenzen für das literarische Lesen befragt werden. Tatsächlich findet man in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in dem Abschnitt „Literarische Texte verstehen und nutzen“ eine ausführliche Aufzählung verschiedener Teilkompetenzen für den Umgang mit literarischen Texten:

- ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen;
- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte;
- Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen;
- zentrale Inhalte erschließen;
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf;
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich;

Ist das literarische Lesen eine Kompetenz?

- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern);
- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen; analytische Methoden anwenden: z.B. Texte untersuchen, vergleichen, kommentieren;
- produktive Methoden anwenden: z. B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben;
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten.

(Bildungsstandards 2003, 14)

Kein Zweifel, es handelt sich um eine Reihe wichtiger und durchaus anspruchsvoller Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit literarischen Texten. Dennoch gibt die Liste noch keine Antwort auf die Frage, ob es so etwas wie ein genuin literarisches Lesen gibt, und zwar deshalb, weil alle aufgeführten Tätigkeiten das Lesen bereits voraussetzen. Es geht bei den genannten Kompetenzen ausschließlich um Formen des „Umgangs“ mit Texten, die erst *nach* der eigentlichen Lektüre stattfinden können: um die Kenntnis bestimmter Werke, Gattungen, Fachbegriffe und ihre Anwendung auf die gelesenen Texte, um die Fähigkeit, Deutungen und Bewertungen zu Texten zu entwickeln und zu begründen und um Formen des produktiven Umgangs mit ihnen. *Das Lesen selbst als literarische Praxis wird dagegen nicht thematisiert.* Ein durchaus überraschender Befund, der den Schluss nahelegt, dass das literarische Lesen – aus der Perspektive der Bildungsstandards – tatsächlich keine Kompetenz darstellt. Zugleich impliziert die Auflistung, dass im Sinne der Bildungsstandards nur bestimmten Rezeptionshandlungen (Interpretation, Kontextualisierungen, Kennen von bestimmten Gattungen etc.) ein spezifisch literarischer Charakter zukommt, das Lesen selbst dagegen keine eigentlich literarische Qualität besitzt, jedenfalls keine, die sich als Kompetenz fassen ließe. Diese Auffassung hätte, wenn sie sich durchsetzen würde, weitreichende Folgen, weil sie direkt die Legitimation des Literaturunterrichts von der Primarstufe bis zum Abitur betrifft. Denn nur wenn das Lesen von Literatur besondere Anforderungen an die Lernenden stellt und besondere Fähigkeiten verlangt und schult, kann die Literatur als Lerngegenstand einen genuinen Platz in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht beanspruchen. Die Frage, ob es eine Spezifik des literarischen Lesens gibt und ob sich diese Spezifik – zumindest teilweise – als Kompetenz beschreiben lässt, ist deshalb auch dann von Belang, wenn man, wie Hurrelmann und Spinner, für einen Literaturunterricht eintritt, der sich nicht in der Schulung bestimmter abprüfbarer Kompetenzen erschöpft.

Drei Dimensionen des Lesens: dekodieren, reartikulieren, rezipieren

Die Frage nach der Spezifik des literarischen Lesens lässt sich auf unterschiedliche Weise beantworten: psychologisch durch den Hinweis auf bestimmte Lesezustände, die sich gerade bei jungen Lesern immer wieder beobachten lassen, also auf besonderes „involviertes“ oder „absorbiertes“ Lesen (vgl. etwa Artelt u.a. 2007, 22 f.), wirkungsästhetisch durch den Bezug auf besondere Rezeptionsweisen und -erfahrungen beim Lesen, werkästhetisch durch gewisse Gattungsmerkmale und sprachliche Besonderheiten des Gegenstands oder hermeneutisch durch charakteristische Formen des Deutens und Verstehens. Ich möchte im Folgenden versuchen, diese Frage von der Lesetätigkeit her zu beantworten, in Hinblick auf diejenigen Prozesse, die beim Lesen literarischer Texte, aber eben nicht nur dort, zu beobachten sind. Dieser Weg bietet sich in didaktischer Hinsicht insofern an, als er der Tatsache Rechnung trägt, dass in der Unterrichtspraxis Leseförderung und literarisches Lernen in einer unaufhebbaren Wechselwirkung stehen und überhaupt nicht voneinander getrennt werden können. Ausgegangen werden soll dabei von der Hypothese, dass das literarische Lesen ein integraler Bestandteil der allgemeinen Lesekompetenz ist, so dass es einerseits nicht von den allgemeinen Lesekompetenzen zu trennen ist und andererseits eine spezifische Qualität besitzt, die die besonderen Leistungen literarischer Lesevorgänge beschreibbar machen. Sollte diese Annahme zutreffen, dann ließe sich die Rolle des Literaturunterrichts bei der Ausbildung der höheren Lesekompetenzen präzisieren. Der Literaturunterricht wäre dann nicht nur über bestimmte Textarten, eben literarische Texte, zu definieren, sondern ebenso über Praktiken des Lesens, die spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen und ausbilden.

Was geschieht nun eigentlich bei der Tätigkeit, die wir *Lesen* nennen? Viele komplexe Vorgänge, die sich dem Bewusstsein meist entziehen und die sich nur schwer oder überhaupt nicht beobachten lassen, greifen beim Leseprozess ineinander. Ich möchte aus diesem Bündel von verschiedenartigsten Vorgängen zwei grundlegende Leistungen herausgreifen, die sich auf zwei sprachliche Einheiten beziehen, mit denen wir es beim Lesen in der Regel zu tun haben, nämlich *Schriftzeichen* und *Texte*. Da Schriftzeichen und Texte sehr unterschiedliche Einheiten darstellen, benötigen wir zwei verschiedene Konzeptionen, um das zu beschreiben, was jeweils unter dem Lesen von Zeichen bzw. Texten zu verstehen ist. Die erste, die semiotische Konzeption, bezieht sich auf das Lesen der Schriftzeichen. Und weil man Zeichen liest, indem man sie entschlüsselt, ist das Lesen auf dieser Ebene zunächst einmal ein Dekodierungsakt. Der Leser übersetzt Zeichenfolgen in sprachliche Einheiten: er überführt Grapheme in Phoneme, Graphemsequenzen in Wortbilder und findet so in der Schrift die sprachlichen Einheiten der *langue*, also des Einzelsprachsystems, wieder. In der Leseforschung

spielt das semiotische Modell denn auch gerade bei Fragen der Buchstaben- und Worterkennung und des Schriftspracherwerbs eine zentrale Rolle.⁵

Aber nicht alle Leseprozesse sind semiotischer Natur, schon bei Einheiten, die größer als das Einzelwort sind, etwa bei Syntagmen oder Sätzen und erst recht bei ganzen Texten, stößt das semiotische Modell sehr bald an seine Grenzen. Das hat den einfachen Grund, dass es beim Lesen nicht nur um Zeichenerkennung geht, sondern auch und vor allem um Textverstehen.⁶ Und dieses Textverstehen kann nicht – auch wenn dies immer wieder versucht wurde – als Dekodierungsakt modelliert werden: Wir dekodieren die Zeichen eines Textes, nicht aber seinen Sinn. Um zu erklären, wie wir Texte lesen können, obwohl diese selbst keine Zeichen sind, brauchen wir ein anderes Modell des Lesens, eines, das nicht vom Zeichen, sondern vom Text ausgeht. Tatsächlich lesen wir Texte ja anders als Zeichen, nämlich indem wir sie als *Äußerungsakt* realisieren. Das gilt zunächst einmal für das laute oder halblaute Lesen: Wer liest, verwandelt einen geschriebenen Text in gesprochene oder gedachte Rede. Christian Winkler hat in diesem Sinne von der „Wiederherstellung der Rede“ beim Lesen gesprochen. Wir transformieren die geschriebene in gesprochene Rede, indem wir sie *artikulieren*, wobei der Begriff „Artikulation“ in diesem Zusammenhang nicht nur „Aussprache“ oder „Lautbildung“ meint, sondern *die Realisierung der textuellen Sinngliederung und -bezüge auf allen sprachlichen Ebenen*: Wir artikulieren beim Lesen Phoneeme, Silben, Wörter, Wortgruppen, Teilsätze, Sätze, Abschnitte etc. und wir rekonstituieren auf diese Weise beim Lesen den Text als Sinngefüge. Artikulation und Sinngliederung gehören also zusammen. In diesem Sinn hat bereits Wilhelm von Humboldt den Begriff der Artikulation verwendet (in seiner Abhandlung „Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau“ aus dem Jahr 1824). Humboldt spricht davon, dass die „Articulation“ das „Wesen der Sprache“ ausmache, da sie sich auf das ganze Gebiet der Sprachtätigkeit erstrecke (Humboldt 1824, 99). Artikulation umfasst für Humboldt eben nicht nur die Gliederung der „Töne“, sondern ebenso die Gliederung der Sätze und Gedanken in der Rede. Sprache ist für Humboldt Artikulation, weil Denken Artikulation ist, und umgekehrt (vgl. Trabandt 1998).

⁵ Etwa in dem bekannten Zwei-Wege-Modell von Coltheart (1978) oder in dem konnektionistischen Modell von McClelland und Rumelhart (1981). Von den zahlreichen Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb nenne ich an dieser Stelle nur die von Frith (1985), Günther (1986) und Scheerer-Neumann (1987).

⁶ Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen dem Lesen von Schriftzeichen und dem Lesen von Texten ist sprachtheoretischer Natur. Sie dient vornehmlich dazu zu erklären, inwiefern das Lesen über rein semiotische Prozesse hinausgeht, liefert aber noch kein Modell für die Funktionsweise und den Ablauf von Leseprozessen im Einzelnen. Trotzdem lassen sich bestimmte Phänomene des Leseaktes wie die ruckhafte Blickbewegung der Augen beim Lesen (Sakkaden) bei der ganzen Wortgruppen übersprungen und nur markante Wortanfänge fixiert werden durch die Verknüpfung von zeichenbezogenen Dekodierungs- und äußerungsbezogenen Rekonstruktionsleistungen erklären.

Das lesende Artikulieren, das genau genommen ein Reartikulieren ist, findet aber nicht nur beim lauten Lesen statt: Auch wenn wir still lesen, realisieren wir artikulierend die Sinngliederung des Textes. Dies belegt unter anderem das bekannte Phänomen der *Subvokalisation* auf anschauliche Weise: Man kann experimentell nachweisen, dass wir auch beim stillen Lesen unsere Artikulationsorgane aktivieren (Reed 1916, Abramson/Goldinger 1997). Und je schwieriger ein Text zu verstehen ist, desto stärker wird diese unbewusste Artikulationsaktivität (Faaborg-Anderson/Edfeldt 1958, Hardyck/Petrinovich 1970, Sokolov 1972). Auch stillen Lesen ereignet sich also so etwas wie ein inneres Sprechen und damit ein *inneres Hören*, das je nach Lesetechnik und -verfahren mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger ausgeprägt sein kann. Was bei diesem artikulierenden Lesen wahrnehmbar wird, ist etwas, das im semiotischen Modell nicht vorkommt und auch nicht vorkommen kann: nämlich die Sprechfähigkeit eines Subjekts, eines Äußerungssubjekts. Wer liest, nimmt also die Artikulation eines anderen Äußerungssubjekts in der Schrift wahr. Das ist etwas so Verblüffendes und zugleich so Alltägliches, das ich es an dieser Stelle anhand eines einfachen Beispiels illustrieren möchte, nämlich an einem Vierzeiler von Matthias Claudius:

Fritze
Nun mag ich auch nicht länger leben,
Verhaßt ist mir des Tages Licht;
Denn sie hat Franze Kuchen gegeben,
Mir aber nicht.

(aus: Heckmann/Krüger 1979, 66)

Gleichgültig, ob wir diese Passage als poetischen Text lesen oder nicht, wir erfassen ihn unwillkürlich als Handlung: Wir nehmen den Gestus eines Sprechens wahr, den wir auch beim stillen Lesen zu hören meinen: Ein pathetisches Sprechen zunächst, eine Klage, die zur Anklage wird und die nach zwei Versen ins Komische gewendet wird und so zum Porträt jenes kindlichen Textsubjekts wird, dessen fiktiver Name die Überschrift des Gedichts bildet. Was wir tatsächlich hören, ist – auch in diesem kurzen Text – eine im Text wirksame Subjektivität: eine Haltung, eine Wahrnehmung und Wertung, die in die Artikulation des Textes eingeschrieben ist, in die kontrastive Wortwahl, in die syntaktisch-metrische Gliederung, die eine thematische Zweiteilung des Textes bewirkt und den komischen Gegensatz zwischen den ersten beiden und den letzten beiden Versen schafft; und in die phonematischen Reimechos, die zusammen mit dem Abbruch des vierten Verses nach der zweiten Hebung die trotzige Sprechhaltung des Äußerungssubjekts modelliert. Dabei darf – auch dies zeigt das Textbeispiel plastisch – das Äußerungssubjekt nicht mit dem Autor verwechselt werden. Schon für diese wenigen Verse reicht die semiotische Konzeption nicht mehr aus. Wir benötigen daher zunächst einmal zwei Konzeptionen, um die Tätigkeit des Lesens annäherungsweise zu beschreiben: eine semiotische, die sich auf die Seite der Zeichenverarbeitung bezieht, welche für das Lesen von *Schrift* konstitutiv ist, und eine

diskursive, die erklärt, inwiefern das Lesen von *Texten* als Wiederherstellung der Rede durch den Leser zu verstehen ist:

	die semiotische Konzeption	die diskursive Konzeption
<i>Leseobjekt</i>	Schrift als Zeichenfolge	Text als Rede
<i>primäre Lesetätigkeit</i>	dekodieren	reartikulieren
<i>aus der Konzeption abgeleitetes Konzept des Sinns</i>	Sinn als Substanz (informativer Gehalt)	Sinn als Aktivität (performative Wirkungsweise)
<i>abgeleitete Lesepaxis</i>	sinnentnehmendes Lesen	hörendes Lesen

Abb. 1: Zwei Konzeptionen des Lesens

Aus beiden Konzeptionen lassen sich – und das ist entscheidend für das literarische Lesen – unterschiedliche Sinnbegriffe ableiten. Die semiotische Konzeption beantwortet die Frage nach dem Sinn vom Zeichen her: Zwar ist der Sinn keine semiotische Einheit, aber so wie das Zeichen gewöhnlich als Zusammensetzung aus einer Formseite und einer Inhaltsseite gedacht wird, so kann auch der Text gemäß einer alten hermeneutischen Tradition als Form-Inhalt-Gebilde aufgefasst werden: Der Sinn wäre dann das, was der Leser (oder der Interpret) dem Text entnimmt. Wird der Textsinn von der semiotischen Konzeption her gedacht, so erscheint der Sinn deshalb als *Substanz*, die durch den Auslegungsakt gewonnen wird. Das Modell des sinn- bzw. informationsentnehmenden Lesens beruht also auf einer Verallgemeinerung des alten semiotischen Prinzips des Aliquid-stat-pro-aliquo (d.h. etwas steht für etwas anderes) auf das Textverstehen insgesamt: Die Zeichenfolgen auf dem Papier stehen dabei für einen geistigen Sinn, der erst durch die Interpretation zutage gefördert wird. Ein auf den ersten Blick plausibles Modell, das jahrtausendlang das abendländische Denken geprägt hat, das aber dennoch – wie die Geschichte der Interpretationskritik von Friedrich Nietzsche bis Susan Sontag gezeigt hat – voller Fallstricke steckt: Wer entscheidet über die Richtigkeit der Interpretation? Gibt es eine, mehrere oder unendlich viele richtige Interpretationen? Dient die Interpretation vor allem der Instrumentalisierung des Textes oder – im Literaturunterricht – der Domestizierung der Schüler? Lässt sich der Sinn eines Textes etwa wie ein Zeichen dekodieren, und wenn ja, nach welcher Dechiffrierungsanweisung soll dies geschehen? Und warum gibt es dann überhaupt Texte und nicht vielmehr nur die dem Sinn näher stehenden Interpretationen? Oder sind alle Texte Interpretationen, die ihrerseits ebenfalls interpretiert werden? Es sind diese und andere Fragen, die auch in der Literaturdidaktik seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts zu einer scharfen Kritik der schulischen Interpretationspraxis geführt haben. Das bedeutendste Dokument dieser Kritik ist bis heute Hans Magnus Enzensbergers 1977 erschienener Essay „Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen

der Poesie“, in dem Enzensberger der schulischen Interpretationspraxis vorwirft, lediglich ein Instrument zur Gängelung der Schüler und zur scheinbaren Objektivierung der Notengebung zu sein.

Die Probleme der Interpretation werfen die Frage auf, ob es überhaupt möglich ist, Sinnverstehen anders denn als Sinnentnahme (bzw. Sinnzuweisung) zu begreifen.⁷ Tatsächlich eröffnet die diskursive Konzeption eine Alternative zum sinnentnehmenden Verstehen, die es erlaubt, die Aporien der Interpretation zu überwinden. Denn ausgehend von der diskursiven Konzeption wird es möglich, den Sinn des Textes als *Sinnaktivität* zu beschreiben. Insofern nämlich der Text als geschriebene Rede aufgefasst werden kann, stellt er ja die sprachliche Handlung eines Subjekts dar. Das aber bedeutet, dass der Sinn der Rede nicht von der diskursiven Handlungsdimension, also von der Performativität der Äußerung getrennt werden kann. Der Sinn ist dann das, was den Text als sprachliche Handlung ausmacht. Nun wissen wir, dass ein und derselbe Text je nach Situationszusammenhang sehr verschiedene Wirkungen haben kann. Aus diesem Grund ist es notwendig, zwischen (situativer) *Wirkung* und (textueller) *Wirkungsweise* zu unterscheiden. Während sich die situative Wirkung aus den jeweiligen Rezeptionsbedingungen ergeben, resultiert die Wirkungsweise aus der spezifischen Gestaltung des Textes: Man kann Wilhelms Buschs Versepos „Max und Moritz“ lustig, grausam, unterhaltsam oder geschmacklos finden (Wirkung), die Leser reagieren dabei doch immer auf dieselbe Gestaltung des Textes, auf die spezifischen Verfahren der sprachlichen und graphischen Übertreibung und Ironisierung (Wirkungsweise), mit denen Buschs Bildergeschichte arbeitet. Um nun aber den Sinn als Wirkungsweise beschreiben zu können, muss – und das ist entscheidend – die Wirkungsweise *erfahrbar* gemacht werden, das heißt, der Text muss reartikuliert, also in eine Sprechhandlung überführt werden. Die Reartikulation ist deshalb für die Wirkungsweise eines Textes das, was die Interpretation für den Textgehalt ist: der Moment, in dem der Sinn intersubjektiv erfahrbar wird.

Werden beide Konzeptionen in Bezug auf die unterschiedlichen Sinnbegriffe, die sie jeweils ermöglichen, einander gegenübergestellt, so erweisen sie sich zunächst als unvereinbar: Wie soll der Sinn zugleich Substanz und Aktivität sein? Wie kann er zugleich entnommen und erfahren werden? Wie soll er sich gleichzeitig aus der Artikulation und der Interpretation ergeben? Solche Unvereinbarkeiten entstehen in erster Linie dort, wo die eine oder andere Konzeption verabsolutiert wird, also der gesamte Leseprozess innerhalb eines, und nur eines Modells gedacht wird. Bezieht man sie dagegen auf jeweils unterschiedliche *Prozesse des Leseaktes*, so löst sich dieser Widerspruch auf. Jede der beiden Konzeptionen beschreibt unterschiedliche Dimensionen des Lesens, die man in drei große Bereiche untergliedern kann, so dass sich nun anstatt einer Zweiteilung wie in

⁷ In Bezug auf die semiotische Modellierung des Lesens stellt die Vorstellung der Sinnzuweisung lediglich eine Variante des Sinnentnahme-Konzepts dar. Ich habe die Probleme der Sinnkonstruktionshypothese an anderer Stelle analysiert (vgl. Lösener 2006, 40–55).

Ist das literarische Lesen eine Kompetenz?

Abbildung 1 ein dreiteiliges Schema ergibt, das das Lesen als eine zeichenbezogene, textbezogene und leserbezogene Tätigkeit beschreibt: zeichenbezogen in Bezug auf die Schriftzeichen, textbezogen in Bezug auf die Artikulation des Textes als geschriebene Rede und leserbezogen in Bezug auf die vielfältigen Verarbeitung des Gelesenen durch die Verknüpfung mit dem Weltwissen. Die in der folgenden Graphik vorgenommene Trennung in drei Funktionsbereiche impliziert dabei keine zeitliche Abfolge; vielmehr gehen die verschiedenen Prozesse ineinander über und überlagern sich auf vielfältige Weise:

	semiotische Dimension	diskursive Dimension	rezeptive Dimension
<i>Aktivität</i>	zeichenbezogen	textbezogen	leserbezogen
<i>im Fokus des Leseprozesses</i>	Schrift als Zeichenfolge	Text als Rede	Leseerfahrungen, -wirkungen und -reaktionen
<i>Lesetätigkeit</i>	dekodieren	reartikulieren	assoziiieren, fokussieren, selektieren, applizieren, interpretieren etc.
<i>abgeleitete Lesepraxis</i>	dekodierendes Lesen	hörendes Lesen	interaktives Lesen

Abb. 2: Drei Dimensionen der Lesetätigkeit

Sicherlich vermag diese einfache Übersicht nicht der Komplexität tatsächlicher Leseabläufe gerecht zu werden, aber sie ermöglicht es, grundlegende, nicht auseinander ableitbare Dimensionen der Lesetätigkeit zu unterscheiden und den Zusammenhang zwischen diesen Dimensionen und bestimmten Lesepraktiken bewusst zu machen. Für die Frage nach dem literarischen Lesen ist dabei der Bezug zwischen der Tätigkeit der Reartikulation und dem Konzept des hörenden Lesens von entscheidender Bedeutung: Denn das hörende Lesen ereignet sich dort, wo die Reartikulation eines Textes, also die Realisierung der Textgestalt als Sprechereignis, zur Rekonstruktion eines Textsubjekts führt. Das hörende Lesen ergibt sich also aus dem reartikulierenden Lesen, geht aber zugleich über dieses hinaus, weil es nicht nur eine „Klanggestalt“ hervorbringt, sondern mit ihr und durch sie eine Subjektivität wahrnimmt, die in den Text eingeschrieben ist.

Den Stellenwert des hörenden Lesens für die Lesetätigkeit insgesamt zu erkennen, ist vor allem deshalb notwendig, weil die durch PISA verstärkte Fokussierung auf die „Sinnentnahme“ beim Lesen (die in dem obenstehenden Modell einen Sonderfall des „interaktiven Lesen“ darstellt) dazu führt, dass die Bedeutung diskursiver Lesepraktiken für die Ausbildung der höheren Lesekompetenzen unterschätzt wird. Die Folgen zeigen sich etwa in einer im Kontext der PISA-

Diskussionen zu beobachtender Abwertung des lauten Lesens (vgl. etwa Altenburg 2005), in der Reduzierung der Leseförderung auf mechanistische Lesetrainingsprogramme, wie sie seit einigen Jahren von verschiedenen Schulbuchverlagen angeboten werden – und in der Marginalisierung des literarischen Lesens, dessen Funktion mitunter auf die Aneignung von kulturellen Bildungstereotypen reduziert wird. Dabei wird übersehen, dass literarische Lesepraktiken und diskursive Lesekompetenzen in einem engen Wechselverhältnis stehen, da nirgendwo, in keiner anderen Form des Lesens, das Hören auf das Textsubjekt und damit auf die Sinnaktivität des Textes von so fundamentaler Bedeutung ist wie beim Lesen von Literatur. Das literarische Lesen beruht also einerseits auf hoch entwickelten Fähigkeiten im Bereich des diskursiven Lesens und trägt deshalb andererseits auch zur Ausbildung der entsprechenden Lesekompetenzen bei. Wie literarisches Lesen und diskursive Lesekompetenzen sich gegenseitig bedingen und unterstützen, zeigt sich denn auch in dem eingangs geschilderten Unterrichtsexperiment zu Kafkas Erzählung.

„Der Nachbar“ von Franz Kafka hörend gelesen

Für ein sinnennehmendes Lesen bietet Kafkas Text in der Tat nur wenig Anknüpfungspunkte: Zu banal ist das Erzählte, zu wenig komplex Handlungsverlauf und Figurenkonstellation. Man kann dem Text etwas über die Arbeitsverhältnisse des Ich-Erzählers entnehmen, über seine kleine Firma und über seine Probleme mit dem neuen Nachbarn. Alles in allem bleibt dabei von der Erzählung kaum mehr übrig als einige wenig aussagekräftige Informationen über alltägliche, ja banale Ereignisse und Zustände, die allesamt keinen ausreichenden Grund liefern, diesen Text im Unterricht zu lesen geschweige denn ihm eine literarische Qualität zugestehen. Diese Qualität tritt erst dann zu Tage, wenn man beginnt, nicht nur das Erzählte wahrzunehmen, sondern auch das Erzählen selbst, die Art und Weise, wie sich in der Erzählgestaltung eine Subjektivität entfaltet, die das Geschehen wertet und umwertet. Dafür ist es notwendig, beim Lesen die Perspektivität des Erzählens (die sich nicht in der Erzählperspektive erschöpft)⁸ mitzulesen und zu entdecken, wie die Perspektivität das Erzählte umwertet und was sie über die Erzählerfigur verrät.

Um die Aufmerksamkeit auf das Textsubjekt zu lenken, wurden die Schüler gebeten, im Text nach den Ursachen des Nachbarschaftsstreits zu suchen. Sie entdeckten sehr bald, dass der Streit tatsächlich gegenstandslos ist, ja dass es eigentlich gar keinen Streit gibt, sondern nur eine unbegründete und überdies einseitige Feindseligkeit des Ich-Erzählers gegenüber seinem neuen Nachbar. Was zunächst als Bericht gelesen wurde, erschien nun als Phantasma des Ich-

⁸ Während die Erzählperspektive den *Blickwinkel* des Erzählens beschreibt (Ich- oder Erzählung), meint der Begriff Perspektivität die *Wahrnehmungsweise*, die sich im Erzählen artikuliert (vgl. Lösener 2006, S. 147 ff).

Erzählers, als eingebildete Feindschaft ohne jeden Anlass. Dass der Text jedoch sehr wohl etwas über die Ursachen des Konflikts verrät, erschließt sich erst bei einer genaueren Lektüre der Erzählung. An dieser Stelle begann nun die eigentliche Arbeit am Text, und zwar mit dem Arbeitsauftrag, verschiedene *Haltungen* aufzuspüren, die der Erzähler bei seinem Bericht einnimmt. Um die Arbeit zu erleichtern, wurden sechs mögliche Haltungen vorgegeben, aus denen sich die Schüler eine oder mehrere Haltungen aussuchen konnten:

Aufgabe: Im Bericht des Ich-Erzählers treten bestimmte Haltungen zu Tage. Wählen Sie aus den folgenden Möglichkeiten diejenigen aus, die Ihnen am passendsten erscheinen und belegen Sie diese durch ausgewählte Textstellen: Gerechtigkeitssinn, Neid, Ehrgeiz, Hass, Hochmut, Bescheidenheit, Angst und Neugier.

Die schriftlichen Ergebnisse der nun folgenden Stillarbeitsphase zeigen deutlich, inwiefern die Schüler zu einer hörenden Lesepraxis in der Lage sind. Ein Schüler bemerkte etwa zu den Eingangssätzen der Erzählung: „Ich denke der Kaufmann ist ein hochmütiger Mann. Das zeigt sich schon am Anfang der Erzählung, als er ständig von »Mein Geschäft ... meinen Schultern« und »mein Zimmer« redet.“ So wiesen mehrere Schüler auf die auffälligen Wiederholungen des Possessivpronomens „mein“ hin und die daraus resultierende Aufwertung der eigenen Person und auf die Abwertung der Mitarbeiterinnen, deren Bedeutung für das Geschäft geleugnet wird und die wie Ausstattungsstücke der Firma aufgezählt werden. Dieser Hochmut korreliert mit der Verachtung gegenüber dem neuen Mieter. Eine Schülerin hat dies sehr genau herausgehört: „[...] Auch die Aussage: »die kleine leerstehende Nebenwohnung, die ich ungeschickter Weise so lange zu mieten gezögert habe« zeigt seinen Hochmut gegenüber dem vermeintlich dummen Glückpilz Harras. Ständig versucht er Harras schlecht zu machen »Nun sitzt da dieser junge Mann. Harras heißt er. Was er dort eigentlich macht, weiß ich nicht.« Dies zeigt sich auch in Zeile 19, wo er abfällig sagt: »er muß es immer außerordentlich eilig haben« als ob der Ich-Erzähler gar nicht verstehen kann, warum so einer es überhaupt eilig haben könnte.“ Man merkt, dass das Lesen hier eine spezifische Qualität bekommt: In ihrer Beschreibung rekonstruiert die Schülerin aus kleinen Wendungen und bestimmten Formulierungen zielsicher die Haltung, die das Textsubjekt jeweils einnimmt. Die Rolle, welche bei einem solchen Lesen das innere Hören spielt, zeigt sich auch in den folgenden Beobachtungen eines Schülers, der in seiner Analyse ausdrücklich vom „Hören“ spricht: „Der Erzähler übertreibt seinen geschäftlichen Erfolg. Sein »Ich klage nicht, ich klage nicht« hört sich nicht sehr überzeugend an. Durch die Wiederholung des Satzes »Ich klage nicht« in Zeile 6 bekommt man das Gefühl, dass der Ich-Erzähler sich das selbst einreden muss.“ Nicht allen Schülern gelang es, die Haltungen des Erzählers aus dem Text herauszuhören. Einigen Schülern fiel es schwer, dem Sprechduktus des Erzählers eine entsprechende Haltung zuzuordnen. Andere hatte Schwierigkeiten geeignete Textstellen zu finden, die die gefundene Haltung belegen konnten. Im abschließenden Auswertungsgespräch bestätigte sich, dass die Aufgabenstellung von den meisten als anspruchsvoll empfunden wurde.

Welche Folgerungen ergeben sich damit für die Frage nach den spezifischen Kompetenzen des literarischen Lesens? Bei der Textarbeit und der Besprechung der Ergebnisse spielten zweifellos eine ganze Reihe von unterschiedlichen Kompetenzen eine Rolle, darunter auch solche, die in der oben zitierten Auflistung aus den Bildungsstandards aufgeführt werden. Darüber hinaus verdeutlichen die Unterrichtsergebnisse aber auch, inwiefern das literarische Lesen selbst besondere Kompetenzen verlangt. Dabei scheinen mir vier eng miteinander verknüpfte Leseleistungen von besonderer Bedeutung zu sein: *Erstens* mussten die Schüler in der Lage sein, den Text als Äußerungsakt umzusetzen. Dies konnte beim lauten, halblauten oder leisen Lesen geschehen. Dabei war für den geschriebenen Text das zu finden, was Elly und Hans Glinz die „Klanggestalt“ der Äußerung nennen (Phrasierung, Intonation, Betonungen etc.). Gleichzeitig mussten sie *zweitens* aus der Klanggestalt mögliche Sprechweisen heraushören, die Aufschluss über das Äußerungssubjekt geben. Das ist aber nur möglich, wenn sie aus der Äußerungsgestalt eine Äußerungshaltung ableiten, also von der Gestaltung des Äußerungsaktes auf die Befindlichkeit, die Wahrnehmungsweise, das Auftreten etc. des Äußerungssubjekts schließen konnten. Um dies leisten zu können, sind *drittens* assoziative Verknüpfungen *innerhalb* des Textes vorzunehmen. So ist beispielsweise die Hybris in der auf den ersten Blick von Bescheidenheit zeugenden Feststellung „das ist mein ganzer Arbeitsapparat“ nur dann zu erkennen, wenn man die vorangegangene Aufzählung mitliest, bei der die beiden Mitarbeiterinnen wie Gegenstände aufgelistet werden; eine Wertung, die die Formulierung „Arbeitsapparat“ noch einmal bekräftigt. Schließlich mussten sie *viertens* beim Lesen ein Situationsmodell entwerfen, in dem nicht nur das Gesagte in Vorstellungen zu überführen war, sondern auch die im Sagen selbst zu Tage tretenden Haltungen des erzählenden Ichs integriert werden konnten. – Die Komplexität dieser unterschiedlichen Leseleistungen geht nicht nur über die Fähigkeit zur bloßen Informationsentnahme, wie sie beim so genannten „sinnentnehmenden Lesen“ gefordert wird, weit hinaus, sie wird auch – in unterschiedlicher Ausprägung – bei so gut wie allen literarischen Leseprozessen verlangt.⁹ Ob diese eng miteinander verwobenen Leseleistungen in isolierbare Kompetenzen zerlegt werden können, soll an dieser Stelle nicht geklärt werden. Festzuhalten ist, dass die genannten Leseleistungen, welche sich unter dem Begriff des *hörenden Lesens* zusammengefasst werden können, Fähigkeiten verlangen, die nirgendwo so intensiv geschult werden, wie beim Lesen von literarischen Texten.

⁹ In narrativen Texten etwa, wenn es um Figurenperspektiven, Erzählhaltungen, Wirkungsweisen von bestimmten Erzählgestaltungen etc. geht. In Dramen, wenn die Sprechgestaltungen der Repliken thematisiert wird und in Gedichten, wenn der Sprechgestus der Verse im Fokus steht. (vgl. dazu auch die ersten vier Teilkompetenzen Spinners Modell zum literarischen Lernen, in: Spinner 2006).

Fazit

Lesen ist mehr als nur semiotische Dekodierung und verarbeitende Rezeption des Gelesenen. Es ist immer auch Reartikulation einer diskursiven Handlung, in der zugleich ein Subjekt rekonstruiert wird, mit seinen Haltungen, Wertungen und Wahrnehmungen. Die diskursive Seite des Leseprozesses ist zwar eine Universalie des Leseprozesses, aber sie spielt gerade bei literarischen Texten eine zentrale Rolle, da sich Literatur dadurch auszeichnet, dass sich in ihr eine maximale Subjektivierung der Sprache ereignet (Meschonnic 1982, 86). Denkt man das literarische Lesen von der sich dabei vollziehenden Rekonstruktion einer textuellen Subjektivität her, dann liegt seine Spezifik eben in diesem Primat der diskursiven Seite des Lesens. Anders gesagt: Literarisches Lesen kann als hörendes Lesen verstanden werden, insofern es beim Lesen von Literatur immer wieder darum geht, ein textuelles Subjekt wahrzunehmen, das sich mit seinen Gefühlen, Befindlichkeiten, seiner Geschichte und seinem Welterleben in den Text eingeschrieben hat. Allerdings ergibt sich das hörende Lesen nicht von selbst, es muss, wie der Ausschnitt aus dem Unterrichtsexperiment verdeutlicht, gelernt und geübt werden. Da das hörende Lesen einerseits zur allgemeinen Lesekompetenz gehört, andererseits aber auch eine besondere Ausprägung derselben darstellt, kann es sowohl als Teilkompetenz der Lesefähigkeiten insgesamt als auch als bereichsspezifische Kompetenz des literarischen Lesens begriffen werden. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, Kompetenzen für literarische Leseprozesse – und nicht nur für die sich anschließenden Rezeptionshandlungen – zu beschreiben und didaktisch zu modellieren. Es ist zu wünschen, dass dieser für das Lesen insgesamt so bedeutsame Kompetenzbereich bei einer Überarbeitung der Bildungsstandards Berücksichtigung finden.

Literatur

- Artelt, Cordula / McElvany, Nele / Christmann, Ursula / Richter, Tobias / Groeben, Norbert / Köster, Juliane / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Ostermeier, Christian / Schiefele, Ulrich / Valtin, Renate / Ring, Klaus (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschung Band 17. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Abramson, Marianne / Goldinger, Stephen (1997): What the reader's eye tells the mind's ear. Silent reading activates inner speech. In: *Perception & Psychophysics*, 59 (7), S. 1059–1068.
- Altenburg, Erika (2005): Die ungerechte Lesenote. Aus PISA und IGLU lernen. In: Eva Gläser / Gitta Franke-Zöllmer (Hgg.): *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Hohengehren: Schneider. S. 50–58.
- Bildungsstandards 2003 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. 12. 2003). Online: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf>. (Letzter Zugriff: 15. August 2008).
- Coltheart, Max (1978): Lexical Access in Simple Reading Tasks. In: G. Underwood (Hg.): *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press. 151–216.
- Enzensberger, Hans Magnus (1977): Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: *Tintenfisch 11. Jahrbuch: Deutsche Literatur 1977*. S. 49–58.
- Faaborg-Anderson, K., / Edfeldt, A. W. (1958): Electromyography of intrinsic and extrinsic laryngeal muscles during silent speech correlate with reading activity. In: *Acta Otolaryngology*, 1958, 49. S. 478–482.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J.C. Marshall / M. Coltheart (Hgg.): *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Routledge and Kegan Paul. S. 301–330.
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Hans Brügelmann (Hg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude. S.32–54.
- Hardyck, C. D., / Petrinovich, L. F. (1970): Subvocal speech and comprehension level as a function of difficulty level of the reading material. In: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 1970, 9. S. 647–652.
- Heckmann, Herbert / Krüger, Michael (Hgg., 1979): *Die schönsten deutschen Kindergedichte*. München: Hanser.
- von Humboldt, Wilhelm (1824): Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. In: Derselbe (1996): *Werke in fünf Bänden. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta. S. 82–112.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In:

- Wolfgang Menzel (Hg.): Texte lesen – Texte verstehen. Praxis Deutsch Sonderheft. S. 10–21.
- Kafka, Franz (1993): Nachgelassene Schriften und Fragmente I. Herausgegeben von Malcom Pasley. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Lösener, Hans (2005): Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz? In: Leseforum Schweiz, Bulletin 14, S. 42–47.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink.
- McClelland James L. / Rumelhart, David E. (1981): An interactive activation model of context effects in letter perception: An account of basic findings. In: Psychological Review, 1981, 88. S. 375–407.
- Meschonnic, Henri (1982): Critique du rythme. Anthropologie historique du langage. Paris: Verdier.
- Reed, H. B. (1916). The existence and function of inner speech in thought processes. Journal of Experimental Psychology, 1. S. 365–392.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1987): Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtsschreibschwäche. In: Lisa Dummer (Hg.): Legasthenie-Bericht über den Fachkongress 1986. Hannover: Bundesverband Legasthenie.
- Sokolov, A. N. (1972): Inner speech and thought. New York: Plenum.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA. In: Gerhard Härle und Bernhard Rank (Hgg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Hohengehren: Schneider. S. 169–177.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. (Basisartikel des gleichnamigen Themenheftes der Zeitschrift Praxis Deutsch). Praxis Deutsch, 2006, Heft 200. S. 6–17.
- Trabant, Jürgen (1998): Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt: Suhrkamp.
- von Humboldt, Wilhelm (1996): Ueber die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau [1824]. In: Wilhelm von Humboldt: Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta. S. 82–112.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Derselbe (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17– 31.
- Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.