

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK 4

Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.)

Wissen und literarisches Lernen

Grundlegende theoretische
und didaktische Aspekte



PETER LANG
EDITION

Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.)

Wissen und literarisches Lernen

Die Vorstellung von einer Wissenspräsupposition literarischen Verstehens, also die Annahme, dass ein textseitig begründbares Verständnis immer auch textspezifische Wissensbestände erfordert, gehört zur Alltagserfahrung bei der Vermittlung von Literatur. Literarisches Verstehen gelingt dann am besten, wenn Lernende über bestimmte Wissensbestände verfügen und dieses Wissen auf eine bestimmte Weise einsetzen können; bemerkenswert ist daher, dass die prominenten literaturdidaktischen Konzepte der letzten beiden Dekaden die Verbindung von Wissen und literarischem Lernen vielfach ausgeblendet haben. Die Beiträge des vorliegenden Bandes wollen neue Wege in der Diskussion um das Verhältnis von Wissen und literarischem Verstehen aufzeigen, Vermittlungswege wissensbasierten Verstehens skizzieren und einen Beitrag zu einer dringend notwendigen Diskussion um entspre-

chende Normen des Literaturunterrichts leisten.

Die Herausgeber

Thomas Möbius ist Inhaber der Professur für germanistische Literaturdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Literatur- und Mediendidaktik, insbesondere digitale Medien im Deutscherunterricht, Didaktik älterer deutscher Literatur, empirische Forschungen zum literarischen Lernen, Kinder- und Jugendliteratur.

Michael Steinmetz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für germanistische Literaturdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Literaturdidaktik, insbesondere Textkompetenzen, literarisches Lernen, Schulleistungstudien, Bildungsstandards.

Wissen und literarisches Lernen

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK

THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 4

Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.)

Wissen und literarisches Lernen

Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlagabbildung:
© Michael Steinmetz

ISSN 2364-1312
ISBN 978-3-631-67917-3 (Print)
E-ISBN 978-3-653-07130-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-69869-3 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-69870-9 (MOBI)
DOI 10.3726/978-3-653-07130-6



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.), 2016

Peter Lang - Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

<i>Thomas Möbius, Michael Steinmetz</i> Zur Einführung.....	7
Theoretische Grundlagen	
<i>Juliane Köster</i> Weltwissen und Kulturgeschichte als Pfeiler literarischen Lernens	17
<i>Ricarda Freudenberg</i> Das Literarische literarischer Texte – Was nötig zu wissen ist	29
<i>Dorothee Wieser</i> Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen	43
<i>Iris Winkler</i> Was die Diskussion über Wissen im Literaturunterricht über die Literaturdidaktik verrät – oder: Für einen selbstbewussteren Umgang mit Normsetzungen	61
Unterstützung von Verstehens- und Interpretationsprozessen	
<i>Michael Steinmetz</i> Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen	73
<i>Tobias Stark</i> Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren	87
<i>Daniel Scherf</i> Zur Bedeutung des <i>Wissens</i> , wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt.....	95

Lehrwerke

Thomas Möbius

Wissensvermittlung durch Lehrwerke. Eine text- und aufgabenfokussierte
Nutzungsstudie unter Lehrkräften in Baden-Württemberg
und Nordrhein-Westfalen 115

Irene Pieper

Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach
verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum 129

Alterität

Ylva Schwinghammer

Literarisches Lernen anhand älterer deutscher Texte –
Sprachhistorische Differenzqualität als Chance für den Wissenserwerb..... 155

Tihomir Engler

Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF-Unterricht.
Bestandsaufnahme zum DaF-Unterricht in Kroatien und
literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen
Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht..... 165

Jutta Rymarczyk

Wissen und Literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht 185

Nina Hainmüller

Kann man Wissen sehen? – Literatur und Bildende Kunst
im Spannungsfeld zwischen ästhetischen Erfahrungen
und schulischer Wissensvermittlung 195

Stichwortregister..... 205

Thomas Möbius, Michael Steinmetz

Zur Einführung

In der Literaturdidaktik wird in der jüngeren Vergangenheit vermehrt über den Zusammenhang von fachlichem Wissen und literarischem Verstehen diskutiert (vgl. Freudenberg 2012; Pieper/Wieser 2012; Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008; Köster 2015; Pieper/Wieser 2012; Winkler 2007). Vor allem das in aktuellen Debatten bedeutsame Spannungsverhältnis von *Gegenstandsorientierung* und *Kompetenzorientierung* – mittlerweile durchaus als konstruktives Wechselverhältnis verstanden (vgl. Winkler 2012, S. 21–24) –, rückt die Frage nach der „Wissensbasiertheit“ (Pieper/Wieser 2012, S. 8) literarischen Lesens wieder verstärkt in den Blick. Es ist ein literaturdidaktischer Gemeinplatz, dass die Bestimmung literarischer Kompetenz nicht ohne die Bestimmung des für literarisches Verstehen erforderlichen fachspezifischen Wissens auskommt (vgl. Brüggemann 2013, S. 151–153). Strittig ist allerdings der *Konkretionsgrad* und damit die *Verallgemeinerbarkeit* dieses Wissens. Denn die entscheidende kompetenztheoretische Frage ist, ob literarische Kompetenzen überhaupt „unabhängig von konkreten literarischen Texten gedacht werden können“ (Pieper/Wieser 2012, S. 8). Dieser Skepsis liegt die gegenstandsorientierte Annahme zugrunde, dass der literarische Text die Verstehensanforderungen individuell und bis zu einem gewissen Grad autonom bestimmt. Und dabei ist nicht eine Textklasse als Determinante gemeint, sondern der einzelne Text als besondere Singularität (vgl. Kammler 2010, S. 208). Lässt sich vor diesem Hintergrund überhaupt ein allgemeines Wissen bestimmen, das literarische Verstehensprozesse allgemein begünstigt?

Die Vorstellung von einer *Wissenspräsupposition* literarischen Verstehens, also die Annahme, dass ein textseitig begründbares Verständnis immer auch textspezifische Wissensbestände erfordert, hat ihre Entsprechungen in der Praxis des Literaturunterrichts. Es gehört zur Alltagserfahrung praktizierender Lehrender, dass literarisches Verstehen im Unterricht am verfügbaren Wissen scheitern kann (vgl. Zabka 2010, S. 76). Wer kein Konzept von *Wünschelrute* hat, kann mit Eichendorffs gleichnamigem Gedicht nichts anfangen, wer noch nie eine Hortensie erblickt hat, dem bleibt Rilkes *Blaue Hortensie* verschlossen. Das gilt umso mehr für domänenspezifische Wissensbestände. Wem Gattungswissen zum Sonett fehlt, dem erschließen sich die ironischen Darstellungsstrategien von Gernhardts *Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs* nicht. Und wer kein Verständnis der Fiktionalitätskonvention literarischer Rede hat,

bemisst die Qualität von Grass' *Blechtrommel* an den historischen Gegebenheiten. Verstehensprozesse werden aber nicht nur problematisch, wenn die Basis des Wissens zu schmal ist, sondern auch, wenn sie zu allgemein ausfällt (vgl. Fingerhut 2007, S. 66–70), oder wenn die Nutzung des Wissens zu schematisch, zu apodiktisch oder zu subjektiv erfolgt (vgl. z. B. Freudenberg 2012, S. 131). Das geschieht zum Beispiel, wenn Kafkas Erzählungen ausschließlich als biographische Dokumente verstanden werden oder wenn die Konzepte *Vanitas* und *Memento Mori* als reduktive Suchinstrumente bei der Interpretation von Barockgedichten fungieren.

Starke Leserinnen und Leser scheinen sich von schwachen Leserinnen und Lesern insofern zu unterscheiden, als sie über besser vernetztes Wissen verfügen, das sie flexibel und situativ angemessen anwenden können (vgl. Winkler 2007, S. 79–86; Peskin 1998, S. 253–256). Es kommt also keineswegs nur darauf an, über Wissen zu verfügen, sondern auch darauf, Wissen auf eine bestimmte Weise einzusetzen. Die Erwerbsfrage betrifft also nicht nur *Wissensbestände* – hier scheint die Schule ihre Vermittlungshoheit ohnehin einzubüßen –, sondern vor allem *Wissensqualitäten*. Insbesondere wenn es darum geht, ein „textuell legitimierbares Verständnis“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 58) zu entwickeln, scheint die Verfügbarkeit textrelevanter Wissensbestände zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zu sein. Was das für den Literaturunterricht heißt, ist noch nicht zufriedenstellend geklärt. Wenn allerdings die *kompetente Lektüre* bei Experten mit Wissensqualitäten einhergeht, die sich bei Novizen nicht nachweisen lassen, sollte die Frage nach dem Erwerb entsprechender Qualitäten als ein wichtiger Gegenstand literaturdidaktischer Forschung begriffen werden.

Erstaunlich ist, dass sehr wirkmächtige literaturdidaktische (bzw. vermittlungsmethodische) Praxiskonzeptionen den Zusammenhang von Wissen und literarischem Verstehen weitgehend ignorieren. Weder das Konzept des *handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts* (vgl. Haas 1984; Haas et al. 1994; Waldmann 1984) noch das *Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs* (vgl. Härle/Steinbrenner 2010; Steinbrenner et al. 2011) stellen sich systematisch den Herausforderungen, die mit der Wissensbasiertheit literarischen Verstehens verbunden sind. Der *handlungs- und produktionsorientierte Unterricht* nach Gerhard Haas (2013) stellt sich explizit gegen „die fraglose Priorität des literarischen Objekts“ (ebd., S. 7) und zielt auf die Fähigkeit, „mit einem Text Kontakt aufzunehmen und eine wie auch immer geartete, emotional-affektive oder kognitive Verbindung mit ihm einzugehen“ (ebd., S. 35). Die „wie auch immer geartete Verbindung“ droht allerdings in Verstehens- und Deutungswillkür umzukippen, wenn sie nicht der regulativen Prämisse untersteht, dass der Text das Sinnpotenzial und das verständnisförderliche Wissen bis zu einem gewissen

Grad selbst bestimmt. Ähnliches gilt für das *Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs*, dessen Vertreter die erörternde Funktion der gemeinsamen Interpretation im Gespräch betonen und folgerichtig Elemente der Wissensvermittlung und Erklärung weitgehend ablehnen (vgl. Härle 2014, S. 136). Nicht zuletzt weil das *Heidelberger Modell* dem Lehrenden die Rolle des *partizipierenden Leiters* zuteilt (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger 2006, S. 12f.), läuft es Gefahr, die fachliche Profession des Lehrenden abzuwerten.

Im Bewusstsein, dass Wissen und Literarisches Lernen untrennbar miteinander verbunden sind und dass Literaturunterricht dieser Verbindung konstruktiv begegnen muss, wurde im November 2015 eine Arbeitstagung mit dem Titel *Wissen und Literarisches Lernen* auf Schloss Rauischholzhausen bei Gießen organisiert. Den Kern der Tagung bildete eine interdisziplinäre Expertendiskussion, die auf Positionspapieren der Teilnehmenden zum Verhältnis von Wissen und literarischem Verstehen, zu Vermittlungswegen wissensbasierten Verstehens und zu entsprechende Normen des Literaturunterrichts beruhte.¹ Der vorliegende Band versammelt die auf Grundlage der Diskussionsergebnisse überarbeiteten Beiträge und ordnet sie nach folgenden Gesichtspunkten.

Theoretische Grundlagen

Die ersten vier Beiträge umreißen wichtige Bedingungen, Ziele und Anforderungen, die mit den Begriffen *Wissen* und *Literarisches Lernen* im literaturdidaktischen Diskurs verbunden sind. Juliane Köster verdeutlicht, dass die Bedeutung

1 Alle angefragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gebeten, ein schriftliches Positionspapier anzufertigen, das sich an einer vorab formulierten Grundannahme und damit verbundenen Leitfragen orientiert. Die didaktische Grundannahme lautete: „Vor der Vermittlung von Literatur bzw. der Kompetenz des Literarischen Lernens muss eine Identifikation des für ein textlich autorisiertes Verständnis nötigen Wissens geleistet werden, dazu braucht es eine professionelle Expertise. Im Literaturunterricht geht es dann darum, dieses durch die didaktische Analyse identifizierte Wissen zu aktivieren bzw. zu generieren, um es für ein textlich autorisiertes Verständnis verfügbar zu machen.“ Im Rahmen dieser Grundannahme stellen sich für die Expertenbeiträge folgende Fragen: „1. Wie bewerten Sie – gerne aus der Perspektive Ihrer jeweiligen Forschungsschwerpunkte heraus – das Verhältnis von Wissen und Literarischem Lernen? 2. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für zentrale Elemente des Unterrichts wie Aufgabenformate, Lesebücher oder Unterrichtsgespräche? 3. Welche konkreten didaktisch-methodischen Möglichkeiten zur Aktivierung bzw. Generierung von Wissen sehen Sie vor dem Hintergrund, dass bspw. fremdgesteuerte, instruktive und deduktive Vermittlungsformen seit Jahren in der Kritik stehen?“

von Wissen im Literaturunterricht von den Zielen literarischer Bildung abhängt, über die keine Einigkeit besteht. Während in einem Literaturunterricht, dem *Kompetenzorientierung* und *Wissenschaftspropädeutik* als Leitideen vorstehen, der Erwerb fachlicher Wissensbestände eine wesentliche Rolle spielt, erscheint in einem Literaturunterricht, der *Ästhetische Erfahrung* zum Schwerpunkt hat, fachliches Wissen weitaus weniger bedeutsam. Vor dem Hintergrund dieser durchaus problematischen Opposition plädiert sie dafür, verstärkt *Weltwissen* und *Kulturgeschichte* als Pfeiler des literarischen Lernens zu betrachten. Entsprechende Auswahlprozesse sind – so Köster – Angelegenheit einer fundierten *Lehrerexpertise*. Ricarda Freudenberg argumentiert, dass zu einer solchen Lehrerexpertise ein fundiertes Wissen über Literatur und literarische Verstehensprozesse gehört. Nur auf dieser Grundlage wird es möglich, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb *literarischer Kompetenz* zu unterstützen, damit sie die Lektüre verlangsamen, wenn sie an *literarische Stolperstellen* geraten und das literarisch Besondere in den Blick nehmen. Für Dorothee Wieser ist der Fokus auf *Unterrichtspraktiken* entscheidend, um zu bestimmen, welche *Wissenstypen* und *Wissensqualitäten* – sowohl auf der Seite der Lehrkräfte als auch auf der Seite der Lernenden – bei literarischen Lernprozessen bedeutsam sind. Ihrer Ansicht nach besteht eine wichtige literaturdidaktische Aufgabe darin, in der Praxis *epistemologische Überzeugungen* empirisch zu erheben und didaktisch ernst zu nehmen. Iris Winkler geht einen Schritt zurück und gibt zu bedenken, dass die Literaturdidaktik zuallererst ihre eigenen *epistemologischen Überzeugungen* zu klären und mit empirischen Befunden zu verbinden hat, bevor sie eine normative Position zum Verhältnis von *Wissen* und *Literarischem Lernen* einnimmt. Was das bedeutet, führt sie mit einem empirischen Beispiel vor.

Unterstützung von Verstehens- und Interpretationsprozessen

Der zweite Teil versammelt Beiträge, die sich schwerpunktmäßig mit der Frage beschäftigen, wie Verstehens- und Interpretationsprozesse sinnvoll unterstützt werden können. Michael Steinmetz verdeutlicht, dass literarisches Verstehen in der Regel systematische Unterstützung erfordert. Er präsentiert erste Ergebnisse einer Studie zum Nutzen und zur Wirksamkeit von *Textverstehensaufgaben mit Support*. Der häufig geäußerte Verdacht, dass wissensbasierte Hilfestellungen die Offenheit der literarischen Gegenstände, die Möglichkeit subjektiver Zugänge und die Fähigkeit zur selbstständigen Texterschließung einschränken, kann nicht bestätigt werden. Die Studie zeigt im Gegenteil positive Effekte auf das Kompetenzerleben und auf die Qualität der angefertigten Verstehensprodukte. Tobias Stark beschäftigt sich mit der Frage, wie die Verwendung von *Kontextwissen* literarische

Interpretationsprozesse beeinflusst. Mit Blick auf die Gefahren einer restriktiven und schematischen Anwendung von Kontextinformationen skizziert er ein Modell sequenziell aufsteigender Anforderungen, das als Versuch eines Curriculums für Kontextualisierungshandlungen verstanden werden kann. Daniel Scherf schließlich geht u. a. der Frage nach, wie der Erwerb eines *literarischen Lesemodus* unterrichtlich am besten zu unterstützen ist. Seine Vorschläge hinsichtlich des *Modell-Lernens* und des *Zeigens* verweisen auf eine Reihe von Forschungsdesideraten, die als Anregung für zukünftige Forschungsprojekte ernst zu nehmen sind.

Lehrwerke

Nach der theoretischen Einführung und der Betrachtung von Detailfragen wie der Aufgabenmodellierung geht es in den folgenden Beiträgen um teilweise ganz konkrete Vermittlungsszenarien sowie um Texte und Textsammlungen. Lehrwerke gelten als Mittel der Wahl bei der Anbahnung von literarischem Lernen, und daher ist es von Interesse, sie in den Fokus der Betrachtung zu rücken: Zunächst stellt Thomas Möbius eine Studie vor, die im Jahre 2012 durchgeführt wurde und in der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg danach befragt wurden, wie sie das in ihren Schulen eingeführte Deutschbuch in ihrem Unterricht einsetzen. Die Erhebung beschäftigte sich insbesondere mit der Rolle, die die Aufgabenstellungen in den Lehrwerken einnehmen. Die Ergebnisse bestätigen, dass Lehrwerke nach wie vor eine wichtige Rolle beim Wissenstransfer im Deutschunterricht einnehmen und dass Lehrkräfte sie insbesondere dann nutzen, wenn sie aktuelle Texte und klare sowie differenzierende Aufgabenstellungen bieten. Auch Irene Pieper beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Legebuch und beleuchtet das Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen aus der Perspektive von zwei zentralen Dimensionen: Die Fähigkeit, einen speziellen literarischen Lesemodus einzunehmen, und die Vergegenwärtigung der erforderlichen Kontextinformationen sind elementare Bestandteile des Wissens, das literarisches Lernen ermöglicht.

Alterität

Die österreichische Mediävistin Ylva Schwinghammer, der kroatische Germanist Tihomir Engler und die Anglistin Jutta Rymarczyk befassen sich im weitesten Sinne mit Vermittlungsszenarien und mit Erfahrungen von Alterität im Konstrukt des literarischen Lernens: Ylva Schwinghammer führt aus, dass mittelalterliche Texte in besonderer Weise dafür geeignet sind, die Notwendigkeit von sprachlichem und kontextuellem Wissen für das Verstehen zu verdeutlichen. Erst durch

dieses Wissen wird der Wert der Texte als Bestandteile eines kulturellen Erbes erfasst. Tihomir Engler führt in einen transkulturellen Zugang zu literarischen Texten ein und reflektiert dabei einschlägige fremdsprachendidaktische Ansätze. Jutta Rymarczyk beleuchtet das Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive: Am Beispiel der Graphic Novel *Eric Vale* des australischen Kinder- und Jugendbuchautors Michael Bauer macht sie deutlich, dass das sprachliche Wissen unabdingbar für das literarische Verstehen ist, selbst wenn Bilder Verstehensinhalte anbieten. Nina Hainmüller richtet den Blick auf den Kunstunterricht und überlegt, inwiefern Bilder die Vermittlung von Wissen und ästhetischem Bewusstsein unterstützen können.

Literatur

- Brüggemann, Jörn (2013): Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II: Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht: Diagnostizieren – Binnendifferenzieren – Fördern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 145–170.
- Fingerhut, Karlheinz (2007): Was sagen Klausuren über Verstehenskompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 60–73.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haas, Gerhard/Spinner, Kaspar/Menzel, Wolfgang (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg. 21. H. 123, S. 17–25.
- Härle, Gerhard (2014): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kammler, Clemens (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen, fördern. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 197–214.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch, Jg. 14. Sonderheft, S. 46–65.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: Leseräume, Jg. 2. H. 2, S. 59–71.

- Meier, Christel/Henschel, Sofie/Frederking, Volker (2012): Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 237–258.
- Möbius, Thomas (2010): Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur. München: kopaed 2010.
- Peskin, Joan (1998): Constructing meaning when reading poetry: An Expert-Novice study. In: Cognition and Instruction, Vol. 16. No. 3, pp. 235–263.
- Pieper, Irene/Wieser Dorothee (2012): Einleitung. In: Pieper, Irene/Wieser Dorothee(Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 7–13.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012) (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch: Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In Praxis Deutsch Jg. 33. H. 200, S. 14–15.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Springer.
- Waldmann, Günter (1984): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Winkler, Iris (2012): Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. In: Doering, Sabine/Wätjen, Hans-Joachim (Hrsg.): Oldenburger Universitätsreden. Nr. 200. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 9–31.
- Zabka, Thomas (2010): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75–96.

Theoretische Grundlagen

Juliane Köster

Weltwissen und Kulturgeschichte als Pfeiler literarischen Lernens

Abstract: The paper's argumentation shows how literary education determines on the one hand which significance should be attributed to the knowledge of literary analysis and on the other hand which other fields of knowledge are important. Against this background, the paper aims to explain the significance of cultural knowledge and, more specifically, of cultural history for the interpretation of literary texts.

Wissen und Literarisches Lernen

Literatur und Weltwissen

Den größten Anteil am Verstehen literarischer Texte hat das Weltwissen der Leser. Dieser Umstand bleibt in der Regel weitgehend unabhängig vom Bewusstsein. Die Beteiligung von Weltwissen wird beim Lesen dann bewusst, wenn das Dargestellte nicht zu unserem Weltwissen passt: z. B.: Kann es sein, dass die Raubtiere in Schillers Ballade *Der Handschuh* den Ritter nicht fressen?

Dass Literatur hinsichtlich des Weltwissens „einer der allerbesten Lehrer für das Erwachsenenleben“ ist, hat Todorov (1995, S. 21) schon vor mehr als zehn Jahren in einem Interview mit *Le Monde de l'Education* vertreten: „Wer sich für das interessiert, wovon die Literatur spricht, muss sich folglich dem ungeheuren Gebiet des menschlichen Daseins öffnen und den Beziehungen des Menschen zu den anderen und zur Welt.“ Unter diesem Aspekt ist gerade die Literatur eine große Erzeugerin von Weltwissen, das immer auch Wertung enthält (vgl. Willems 1997). Knapp zwanzig Jahre später fragt der Philosoph Michel Serres (2013) bezogen auf den „neue[n] Schüler“ (edb., S. 9) folgendermaßen nach dem Zusammenhang von Lebenswelt und Literatur:

Welche Literatur, welche Geschichte und Geschichtsschreibung werden die vom Glück Verwöhnten verstehen können – ohne das karge Landleben, die Haustiere, die Sommerernte, kriegerische Konflikte, Friedhöfe, Verwundete, Hungernde, das Vaterland, Blutfahnen, Kriegerdenkmäler etc. gekannt zu haben? Ohne jemals im Leid die Lebensnotwendigkeit einer Moral erfahren zu haben? (Ebd., S. 11)

Wenn nicht nur die Verarbeitungstiefe des Wissens, sondern auch dessen Allgemeinheitsgrad (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996) die Wissensqualität bestimmen, dann hat Weltwissen (z. B. über Freundschaft, Schule, Familie) aufgrund

seines höheren Allgemeinheitsgrads einen höheren Rang als fachspezifische Wissensbestände. Das gilt auch für den Erwerb von kulturellem und kulturgeschichtlichem Wissen, das hinsichtlich seines Deutungspotenzials dem Wissen über literaturgeschichtliche Epochen und Gattungsmerkmale überlegen ist.

Ziele des Literaturunterrichts

Sich in diesem Spannungsfeld zu positionieren, heißt sich für bestimmte Ziele des Literaturunterrichts zu entscheiden. Denn es sind konkurrierende *Ziele* des Literaturunterrichts, die das Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen bzw. literarischem Verstehen bestimmen.

Wer Literaturunterricht im Rahmen von Wissenschaftspropädeutik und Kompetenzorientierung verortet, verpflichtet – in Anlehnung an fachwissenschaftliche Arbeitsweisen – auf den Erwerb einer *verbindlichen Beschreibungssprache*, die nicht nur rationale und transparente Verständigung ermöglicht, sondern auch zum Verfassen von Meta-Texten befähigt (vgl. Braungart 2002, S. 187). Dabei gewinnt der Erwerb von Wissen mit hohem Transferpotenzial zunehmend an Bedeutung.

Innerhalb dieser auf Begrifflichkeit und Beschreibung gerichteten Option sind jedoch sehr unterschiedliche Positionierungen möglich. Sie sind immer auch von den Voraussetzungen der Lerner und dem angestrebten Schulabschluss abhängig. Die Vorbereitung auf das Abitur schließt eine vornehmliche Orientierung auf immersive ästhetische Erfahrung aus. Welches Maß an Wissenschaftspropädeutik der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife verlangt, wäre zu diskutieren (vgl. dazu Zabka 2015). Denn wenn fünfzig Prozent und mehr eines Jahrgangs die Hochschulreife erwerben, dann muss die Frage beantwortet werden, wie ausgeprägt die Ausrichtung auf fachwissenschaftliche Arbeitsweisen geraten soll. Das gilt nicht zuletzt dann, wenn man die nicht nur von Todorov kritisierte Verschiebung des Unterrichtsgegenstands von der Literatur auf die Literaturwissenschaft vermeiden will (vgl. Todorov 2005, S. 21).

Wer demgegenüber Literaturunterricht vornehmlich oder ausschließlich als Ort *ästhetischer Erfahrung* begreift, steht dem Wissenserwerb eher kritisch gegenüber. Das gilt in besonderem Maß für Fachwissen und fachwissenschaftliche Begrifflichkeit (vgl. Spinner 2012). Dementsprechend werden zur Begründung der Reserve gegenüber einem Literaturunterricht, der darauf zielt, „Merkmale von Märchen, von Kurzgeschichten, von Novellen usw. erkennen und benennen“ vor allem zwei Argumente genannt: Zum einen entspreche „die Großzahl der tatsächlichen Texte [...] keineswegs eindeutig diesen Merkmalen“ (Spinner 2006, S. 13). Zum anderen beruhe der Rückgriff z. B. auf Gattungswissen „auch

die Gefahr in sich, dass die Besonderheit des jeweiligen Textes nicht mehr ernst genommen wird, weil man nur auf das Gattungstypische blickt“ (ebd.). Wichtiger noch erscheint das Argument, dass weder die Benennung eines Genres noch die Identifikation genretypischer Merkmale bei Schülerlesern zu Textverstehen führt (vgl. Köster 2015, S. 62).

Wenn es um den Dialog zwischen Text und (Schüler-)Leser geht, wird ein Literaturunterricht, der auf ästhetische Erfahrung setzt, nicht das Verallgemeinerbare und Genretypische (vgl. ebd.) betonen, sondern die Individualität des Einzeltextes. Idealerweise geht es um Verstehensprozesse, bei denen der Leser nicht nur selbst den Textsinn konstruiert, sondern ihn ohne gezielte Lehrerlenkung auch möglichst unvermittelt gewinnt – verbunden mit der Annahme, dass es zwischen dem lesenden Subjekt und dem literarischen Text genügend Gemeinsamkeiten gibt, um das Bedeutungspotenzial des Textes wirksam werden zu lassen. Das befördert allerdings eine Option für Texte, die entweder einen deutlichen Bezug zur Lebenswelt der Schüler haben oder aber ein großes Lustversprechen enthalten (wie z. B. *Die lustigen Taschenbücher* von Walt Disney).

Diese Position ist interessanterweise nicht nur in didaktischen Zusammenhängen wirksam, sie wird auch in Max Frischs Roman *Homo faber* vorgeführt:

Kopf einer schlafenden Erinnye.

Das war meine Entdeckung (im selben Seitensaal links) ohne Hilfe eines bayerischen Priesters; ich wußte allerdings den Titel nicht, was mich keineswegs störte. Im Gegenteil, meistens stören mich die Titel, weil ich mich mit antiken Namen sowieso nicht auskenne, dann fühlt man sich wie im Examen ... Hier fand ich: Großartig, ganz großartig, beeindruckend, famos, tiefbeeindruckend. Es war ein steinerner Mädchenkopf, so gelegt, daß man drauf blickt wie auf das Gesicht einer schlafenden Frau, wenn man sich auf die Ellbogen stützt.

„Was sie wohl zusammenträumt –?“

Keine Art der Kunstbetrachtung, mag sein, aber es interessierte mich mehr als die Frage, ob viertes Jahrhundert oder drittes Jahrhundert v. Chr ... (S. 111)

In Fabers Option für ein emphatisches Kunsterleben, das sich der eigenen Entdeckung verdankt und keines Mittlers bedarf – sei es des Titels, sei es des Bädekers oder der Erklärung von Experten –, scheint auch die begrenzte Reichweite dieser Position auf.

Allerdings ist auch das von Sabeth gebrauchte „highbrow-Vokabular“ (S. 112), „gescheite Wörter“ wie „archaisch, linear, hellenistisch, dekorativ, sakral, naturalistisch, expressiv, kubisch, allegorisch, kultisch, kompositorisch“, hier ebenso wenig erkenntnisdienlich wie das – von Faber zurückgewiesene – Wissen über die Entstehungszeit der Plastik.

Die Bedeutung von Kulturwissen

Demgegenüber hätte Mythenkenntnis ein profunderes Verstehen ermöglicht und Fabers Situation erhellen können. Indem Faber aber den „Kopf einer schlafenden Erinnye“ lediglich als „Mädchenkopf“, als „Gesicht einer schlafenden Frau“ wahrnimmt, bleibt seine „Kunstabstrachtung“ (S. 111) im Kontext seiner aktuellen Befindlichkeit. Das heißt auch, dass Faber die Bedeutung der Erinnye nicht erkennt, weil der *Mythos als Erkenntnismittel* ausgeklammert bleibt. Grund für den Mangel an (Selbst-)Erkenntnis wäre folglich nicht nur die *Beschränkung auf den emphatisch unvermittelten Umgang* mit Kunst, sondern auch das fehlende Interesse an erkenntnisrelevantem Wissen, das in diesem Fall der Titel geboten hätte.

Dieses Beispiel aus der Literatur macht evident, dass auch ästhetische Erfahrung durch Wissen erweitert und bereichert werden kann. Es kommt allerdings darauf an, das jeweils erkenntnisgenerierende Wissen heranzuziehen, da Literatur immer auch Potenzial zur Welt- und Selbstinterpretation besitzt, das durch kulturgeschichtliches Wissen wirksam werden kann. Nicht zuletzt deshalb bietet es sich als Gegenstand literarischer Allgemeinbildung an. Das betrifft nicht nur die Kenntnis zentraler antiker Mythen, sondern auch der großen biblischen Erzählungen¹, was wiederum die Lektüre oder das Hören dieser Texte erfordert.

Wissen und Verstehen im Wechselspiel

(1) Das Verstehen literarischer Texte setzt immer Wissen voraus. Je mehr Wissen vorhanden ist, desto mehr und desto voraussetzungsreichere Texte bieten sich zur Lektüre an. Das gilt in besonderem Maß für das, was Daniel Scherf (in diesem Band) als „Wissen, wie“ bezeichnet und was Irene Pieper (in diesem Band) als „literaturbezogenes Können“ konzeptualisiert.

Beim literarischen Verstehen sind auch wenig vernetzte und oberflächliche Wissensbestände im Spiel. Das ist z. B. immer dann der Fall, wenn es sich um Klärung einzelner Lexeme oder Textstellen handelt: Was ist in Goethes *Prometheus*-Hymne gemeint, wenn es von den Göttern heißt, dass sie ihre „Majestät“ „kümmerlich von Opfersteuern und Gebetshauch“ „nähren“? Was hat es auf sich mit der Hilfe „wider der Titanen Übermut“? Was sind „Dissidenten“? Was ist die *Äneis*? Solche isolierten Wissensbestände sind Voraussetzung für zunehmende Vertiefung des Verstehens und besser vernetztes Wissen.

1 Dafür eignet sich z. B. Michael Landgraf (2010): *Die Bibel elementar*. Stuttgart: Dierweg/Deutsche Bibelgesellschaft/Calwer Verlag.

(2) Literarisches Lernen ist mehr als die Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Die Lektüre literarischer Texte erzeugt ihrerseits Wissen (vgl. Abraham 2015, S. 7; Matuschek 2012, S.67). Literarisches Lernen bedeutet auch, „genau wahrzunehmen, in was für eine Lebenswelt der Text seine Leser führt, inwieweit er an die eigene anschließt, inwieweit er von ihr abweicht, welche Merkmale die eigene Lebenswelt hat, die er zeigt“ (ebd., S. 70). Unter diesem Aspekt generiert Literatur beständig Weltwissen. Aus Else Urys Nesthäkchen-Epos lässt sich Wissen über bürgerliches Leben und Geschlechterrollen am Anfang des 20. Jahrhunderts gewinnen. Das gilt in gewisser Weise auch für die Madita-Romane von Astrid Lindgren. Im didaktischen Zusammenhang sollte nicht unterschätzt werden, dass die „allgemeinbildende literaturbezogene Kompetenz [...] darin besteht [...], Literatur als sprachliche Simulation von Lebenswelt zu verstehen“ (ebd., S. 73), sodass Weltwissen als unbeabsichtigter Nebeneffekt entsteht.

Wissen wird auch durch die Lektüre von Inhaltsangaben oder Nacherzählungen großer Texte erzeugt. Wer z.B. als Schüler das *Nibelungenlied* kennengelernt hat, verdankt das wohl weniger einer der Übersetzungen des Originaltextes als den Texten von Franz Fühmann, Michael Köhlmeier oder eben Auguste Lechner, deren ebenso spannende wie adäquate Nacherzählungen der klassischen Sagen für Jugendliche durchaus attraktiv sind.

Im Zuge literarischer Allgemeinbildung schließt literarisches Lernen sowohl den Erwerb von Weltwissen als auch Kenntnisse über literarische Texte, Autorinnen und Autoren sowie über Literatur- und Kulturgeschichte ein. Auch wenn diese Kenntnisse sicher punktuell und wenig vertieft sein dürften (also „isoliert“ und „oberflächlich“, um mit de Jong/Ferguson-Hessler zu sprechen), bieten sie doch Ankerpunkte, an die weiteres Wissen angedockt werden kann. Was Schwanitz (2000, S. 33) über historisches Wissen bemerkt, ist auf literarisches Allgemeinwissen übertragbar:

Jahreszahlen sind nicht einfach Zahlen, sondern Vergleichspunkte für weit Auseinanderliegendes, Markierungen für die Gliederung von Abschnitten, Bojen auf der See der Ereignisse, erleuchtete Straßenschilder in der Nacht, die den Weg der Geschichte erst ordnen. Wer gegen die Chronologie polemisiert, ist so meschugge wie jemand, der die Abschaffung der Bretter aus den Bücherborden zu seiner Lebensaufgabe macht.

Je nach Unterrichtsziel und Unterrichtsgegenstand erfordert literarisches Verstehen auch *fachliches Wissen*. Die zentrale Frage ist dabei: Welches Wissen? Bezogen auf den Literaturunterricht wäre kulturgeschichtliches Wissen als Fachwissen zu registrieren. Denn das Beispiel der „Kunstabstrachtung“ Fabers hat gezeigt, dass die Erschließung dieser Szene Mythenkenntnis, also kulturgeschichtliches Wissen, verlangt, während das akademische Vokabular Sabeths nur zur *Beschreibung* des

Objekts taugt. Dass es darum geht, die für die Erschließung des jeweiligen Textes *relevanten* Wissensbestände zu aktualisieren oder sich anzueignen, ist Konsens. Wer aber entscheidet über das, was relevant ist? Analysen von Schülerarbeiten legen offen, welche Verstehensbarrieren wirksam sind, welche Hilfen gesucht bzw. genutzt werden und woran die Bemühungen scheitern.² Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Regel Algorithmen ab. Sie stützen sich auf ihre Assoziationen, sie nutzen erläuternde Fußnoten und sind überfordert, sobald es um anderes geht als die Klärung unbekannter Wörter. Was fehlt, so Daniel Scherf (in diesem Band), ist die Fähigkeit „mit Unsicherem, mit Ambigem und Nichtverstandenen umzugehen“, die wiederum „derzeit am wenigsten Gegenstand schulischer Vermittlung zu sein“ scheint.

Konsequenzen für den Unterricht: Lehrerexpertise und Suchmaschinen

Lehrerausbildung

Für den Unterricht resultiert daraus, dass die Lehrkräfte gefordert sind. Literaturdidaktische Studien hätten folglich den Auftrag, das Verhältnis von Wissen und literarischem Verstehen zu fokussieren. Das verlangt die Kooperation zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Sache der Literaturdidaktik wäre dann die Entwicklung eines Curriculums des *Umgangs mit Wissen* für Lehrkräfte. Fruchtbar erscheint auch, mit Michael Steinmetz (in diesem Band) zwischen substantivischen und syntaktischen Supporttypen zu unterscheiden. Studierende sollten gelernt haben, Wissen produktiv zu nutzen, um syntaktischen Support anbieten zu können. Wenn Literaturlehrkräfte dazu nicht in der Lage sind, werden sie im Unterricht nur wenig zum Textverstehen beitragen.

Es kommt also darauf an, das Bewusstsein der Studierenden nicht nur für unterschiedliche Wissensarten und Wissensqualitäten zu schärfen, sondern auch für die je spezifische Leistung der Wissensformen. Das setzt wiederum voraus, zwischen Deskription und Interpretation zu unterscheiden. Und damit das Fachvokabular („Fachbegriffe“, BS MSA, S. 14, „fachspezifische Begriffe“ BS AHR, S. 42) nicht als die wichtigste Wissensart betrachtet wird, erscheint die *Profilierung von*

2 Vgl. dazu z. B. Ricarda Freudenberg (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Michael Steinmetz (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Springer.

kulturgeschichtlichem Wissen und von Weltwissen im weiteren Sinn erforderlich. Denn es geht darum, den Beitrag zu würdigen, den diese Wissensarten für das literarische Verstehen leisten. Dass die Gefahr besteht, im Literaturunterricht das Weltwissen gegenüber dem Fachwissen gering zu schätzen, zeigen nicht zuletzt die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (HSA und MSA). In beiden Dokumenten spielt Weltwissen keine Rolle. Anders verhält es sich mit den Bildungsstandards für den Primarbereich und für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR). Während letztere im Bereich *Lesen* fordern, dass die Schülerinnen und Schüler „ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen“ (S. 18), soll in der Grundschule „Interesse daran [entwickelt werden], sich anhand von Texten selbstständig Weltwissen anzueignen“ (S. 7).

Sowohl die Auswahl der Texte zum Wissenserwerb als auch der Wissensbestände zur verstehensdienlichen Nutzung ist *Sache der Lehrerexpertise*. Bleibt man beim Beispiel der „Kunstabstrachtung“ Fabers, dann ist es die didaktische Entscheidung der Lehrkraft, ob diese Szene im Hinblick auf Fabers *Blindheit* erschlossen wird. Denn Frischs Roman lässt sich auch ohne die Analyse dieser Szene verstehen. Soll die Szene jedoch Gegenstand der Analyse bzw. Interpretation sein, dann wird die Lehrkraft auch Lernaufgaben entwickeln, die die Schüler bei der Deutung dieser Szene unterstützen, und auf notwendige Recherchen zu „Erinyen“ verweisen oder entsprechendes Material bereitstellen. „Vorwissen im weitesten Sinne und Textmerkmale produktiv zueinander in Beziehung [zu] setzen“ (Winkler 2015, S. 166), ist nicht nur eine Frage der Relevanz des Resultats, sondern auch Sache gezielter Aufgabenstellungen.

Aufgaben und Wissensnutzung

Nicht alle texterschließenden Aufgaben verlangen syntaktisches Wissen. Auch Aufgaben, die mit schwach vernetztem, oberflächlichem – also substantivischem – Wissen zu lösen sind, bieten den Schülern Gratifikation.

Die beiden folgenden Aufgaben sind mit wenig vernetztem, oberflächlichem Wissen zu lösen.

- (1) In welcher Lebensphase hat Goethe das Gedicht ‚Heidenröslein‘ geschrieben?
- (2) Erkläre, warum Schiller in seiner Ballade ‚Der Handschuh‘ den Schluss geändert hat.

Aufgabe (1) lässt sich über Google (Suchwort *Heidenröslein*) und die Konsultation zahlreicher Websites lösen. Am schnellsten fündig wird man wohl bei *Wikipedia*, wo es heißt, dass Goethe den Text „während seines Studienaufenthaltes in Straßburg um 1770 [verfasste]. Zu dieser Zeit hatte der 21-Jährige eine kurze, aber

heftige Liebschaft mit der elsässischen Pfarrerstochter Friederike Brion, an die auch das Gedicht gerichtet war“ (Wikipedia_Heidenröslein). Obwohl sich diese Frage beantworten lässt, ohne das Gedicht überhaupt zu kennen, kann das aus dem Netz gewonnene Wissen doch genutzt werden, um die von Schülern angebotene Interpretation des Lieds als „Naturschutzgedicht“ kritisch zu diskutieren. In diesem Fall wird der substantivische Support von der Lehrkraft syntaktisch gewendet. Als Lernaufgabe müsste der Auftrag zur Informationsermittlung mit einem Interpretations- oder Überprüfungsauftrag verbunden werden.

Auch bei der Lösung von Aufgabe (2) gibt das Netz schnell Auskunft. Die Information, dass Schiller auf eine Intervention der Charlotte von Stein den drittletzten Vers „durch die harmlosere Fassung, Und der Ritter, sich tief verbeugend, spricht:“ (Wikipedia_Der Handschuh) ersetzte, provoziert die Frage, warum der ursprüngliche Vers „Und er wirft ihr den Handschuh ins Gesicht:“ als anstößig betrachtet wurde. Vor diesem Hintergrund befördert enzyklopädisches Wissen sowohl Einblick in das Verhältnis von Literatur und Gesellschaft als auch eine Debatte dieses Zusammenhangs. Eine entsprechende Lernaufgabe würde den Erklärungsauftrag etwa um die Aufforderung erweitern, zu erklären, was genau die beiden Fassungen unterscheidet und warum die Veränderung gewünscht wurde.

In beiden Aufgaben geht es darum, anhand literarischer Texte substantivisches Wissen zu erwerben. Um dieses Wissen verstehensdienlich oder horizonsweiternd zu nutzen, sind Anschlussaufgaben erforderlich.

Anders verhält es sich mit den folgenden drei Aufgaben, deren Lösung tiefer verwurzeltes konzeptuelles Wissen erfordert:

- (3) Erkläre, warum in Schillers Ballade ‚Der Handschuh‘ die Raubtiere so ausführlich dargestellt werden.

Die Raubtiere stellen eine Entsprechung zur Hofgesellschaft dar: Das gilt für die Reihenfolge der Auftritte (König – Löwe; die Großen der Krone – der Tiger; die Damen – die Leoparden) sowie für die Analogie der drei Gruppen (König sitzt – die wilden Tiere sind ausgestreckt/gelagert; der Löwe

richtet sich am Ende auf – mit Gebrüll; Löwe hält die anderen Katzen in Schach). Mit dem Finger des Königs am Anfang und des Ritters am Ende erscheint die Hand als menschliches Gegenstück zu den Tatzen der Raubtiere. Sie wird zum Verweis auf die ungezähmten Potenziale des Menschen.

Diese Erklärung setzt das Verständnis der Ballade voraus und ermöglicht die Lösung eines Textproblems, nämlich der Frage nach der Rolle der wilden Tiere in der Ballade.

Um Schülerinnen und Schüler eine solche Erklärung zu ermöglichen, sollte die Aufgabe durch den Auftrag konkretisiert werden, die Hofgesellschaft und die Tiere zu vergleichen. Gegebenenfalls auch unter Angabe von Vergleichsaspekten.

Bei den Aufgaben (4) und (5) handelt es sich um Teilaufgaben in der Abiturprüfung Deutsch auf erhöhtem Anforderungsniveau. Beide Aufgaben setzen fachliche Wissensbestände voraus: In Aufgabe (4) handelt es sich sowohl um das „sophokleische Ödipusgeschehen“ als auch um das Geschehen im *Zerbrochenen Krug*, die im Hinblick auf Personen, Motive, Situationen und Handlungsgang zu vergleichen sind.

- (4) Überprüfen Sie die These Schadewaldts (Text a), „die Personen, die Motive, Situationen wie vor allem der ganze Hergang der Handlung erweisen die Komödie vom ‚Zerbrochenen Krug‘ als ein gleichsam negatives Spiegelbild des sophokleischen Ödipusgeschehens“ (Abiturprüfung 2015 in Hamburg).

Aufgabe (5) erscheint zunächst weniger voraussetzungsreich. Sie fordert Wissen über unterschiedliche Dramenformen und Kenntnis der Merkmale des analytischen Dramas. Wenn aber auch verhandelt werden soll, ob der sophokleische Ödipus auch das Kriterium des *Erhabenen* erfüllt, wäre allem voran von Interesse, welche Lösungen im *Erwartungshorizont* skizziert werden.

- (5) Nehmen Sie Stellung zu Schadewaldts These (Text c), Sophokles' „Ödipus“ sei ein „Enthüllungs-Drama, eine detective story von großartig erhabener Art“ (Abiturprüfung 2015 in Hamburg).

Die Lehrerexpertise ist zentral für den Umgang der Schüler mit (dem erworbenen) Wissen. Denn wenn, wie in den von Iris Winkler (in diesem Band) angeführten Beispielen, die „Lehrperson selbst“ davon überzeugt ist, „dass es vor allem darauf ankommt, dass die Gattungsmerkmale ‚hängen bleiben‘“, dann erscheint Konzentration auf das Wissen der Lehrkräfte als „Rekonstruktion des Expertenwissens“ angesagt (vgl. dazu Wieser in diesem Band; Wieser 2013).

Lernaufgaben und Gespräch sind nicht zu trennen. Felten/Stern (2012) sprechen deshalb von „Task“, „Tool“ „Talk“. Neben Task und Tool wird auch das unerlässliche *Auswertungsgespräch* (Talk) die Beteiligung der Schüler und deren kognitive Aktivierung fordern (vgl. Winkler 2015, S. 164f.). Was dann wie verhandelt wird, ist wiederum Sache der Lehrerexpertise.

Vermittlungsformen

Wenn es jedoch darum geht, substantives Wissen als Hilfe zum Textverstehen zu gewinnen, erscheint die Debatte über *Vermittlungsformen* obsolet. Denn im Kontext der internetgesteuerten Wissensdistribution – konkret der Verfügbarkeit

internetfähiger Mobiltelefone, die in kürzester Zeit die gewünschte Information bereitstellen, spielen didaktische Entscheidungen über den Grad der Steuerung, über Instruktion oder Selbsttätigkeit keine Rolle mehr. Suchmaschinen suspendieren die Lehrperson von der Frage nach dem geeigneten didaktischen Arrangement.

Für Michel Serres (2013) sind damit noch viel weitreichendere Folgen verbunden. Er geht davon aus, dass „[d]ie Kinder [...] sich im Virtuellen eingerichtet [haben]“ und dass

die Nutzung des Internets, [...] der Besuch von Wikipedia und Facebook nicht die gleichen Neuronen und Hirnregionen [aktivieren] wie der Gebrauch von Büchern, Tafeln, Heften. Sie können mehrere Informationen zugleich aufnehmen. Sie erkennen, verarbeiten, synthetisieren sie anders als wir, ihre Vorgänger. (Ebd., S. 14).

Insofern bietet gerade die Frage des Zugriffs auf benötigtes Wissen die Chance, fest gezurrte methodische Frontstellungen zu lockern und das Interesse auf die Probleme der Informationsverarbeitung zu richten, d. h. auf die Frage der Auswahl und der Nutzung des durch die neuen Technologien bereitgestellten Wissens. Denn die jüngst veröffentlichte Studie *Wie ticken Jugendliche 2016?* des Sinus-Instituts kommt zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen nicht mehr online gehen, sondern immer online sind. „Es sei sogar eine ‚digitale Sättigung‘ erreicht. In allen sozialen Milieus können sich die 14- bis 17-Jährigen kaum mehr Digitalisierung und mehr Internet vorstellen. Weniger aber auch nicht.“ (BAVO/FZG 2016, S. 10). Dieser Befund verweist nicht nur auf die immense Bedeutung internetbasierter Wissensdistribution, sondern auch auf zentrale Determinanten der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler, auf die der Deutschunterricht reagieren muss.

Literatur

- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Jg. 2. H. 2, S. 6–15.
- BAVO/FZG (2016): *Mainstream ist wunderbar. Die Studie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ bringt durchaus überraschende Ergebnisse.* In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 97 v. 27.04.2016, S. 10.
- Braungart, Wolfgang (2002): *Ästhetische Erziehung – was denn sonst? Einige nicht ganz unpolemische Thesen zum Deutschunterricht als Literaturunterricht.* In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes.* Jg. 49. H. 2, S. 187–189.
- De Jong, Ton/Ferguson-Hessler, Monica (1996): *Types and qualities of knowledge.* In: *Educational psychologist.* Vol. 31. No. 2, S. 105–113.
- Felten, Michael/Stern, Elsbeth (2012): *Lernwirksam unterrichten: Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren.* Berlin: Cornelson Scriptor.

- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frisch, Max (1957): *Homo faber*. Frankfurt am Main. 2001: Suhrkamp.
- Hegele, Wolfgang (1996): *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990)*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare – Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume* Ausgabe Jg. 2. H. 2, S. 59–71.
- Matuschek, Stefan (2012): Was heißt: „Literatur lesen lernen?“ In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett, S. 63–73.
- Scherf, Daniel (2016): Zur Bedeutung des *Wissens*, wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt. In diesem Band.
- Schwanitz, Dietrich (2002): *Bildung*. München: Goldmann.
- Serres, Michel (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Suhrkamp.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*. Jg. 33. H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 53–69.
- Steinmetz, Michael (2013): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: VS Springer.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen. In diesem Band.
- Todorov, Tzvetan (2005): «S’ouvrir à l’immense domaine de l’être humain». Interview mit Tzvetan Todorov. In: *Le Monde de L’Éducation*, Jg. 32, April 2005, S. 20–22. Übersetzung: Juliane Köster.
- Wieser, Dorothee (2013): Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): *Poesie verstehen – Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159–178.
- Wieser, Dorothee (2016): Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In diesem Band.

- Willems Gottfried (1997): Literatur. In: Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer, S. 1006–1029.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume Ausgabe. Jg. 2. H. 2, S. 155–168.
- Winkler, Iris (2016): Was die Diskussion über Wissen im Literaturunterricht über die Literaturdidaktik verrät – oder: Für einen selbstbewussteren Umgang mit Normsetzungen. In diesem Band.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 38, S. 136–150.

Internetquellen

- BS AHR = Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 24.05.2016.
- BS MSA = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der KMK vom 14.12.2003). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 24.05.2016.
- BS PB = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Beschluss der KMK vom 15.10.2004). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. Abgerufen am 24.05.2016.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: <http://www.hamburg.de/contentblob/4552376/data/deutsch1.pdf>. Abgerufen am: 05.10.2015.
- Wikipedia_Der Handschuh. https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Handschuh. Abgerufen am 30.05.2016.
- Wikipedia_Heidenröslein.<https://de.wikipedia.org/wiki/Heidenr%C3%B6slein>. Abgerufen am 30.05.2016.

Ricarda Freudenberg

Das Literarische literarischer Texte – Was nötig zu wissen ist

Abstract: On discussing which kind of knowledge is essential to reading literature, the argumentation does not specify several types but focusses on knowledge about what literature exactly is. In possession of a valid concept of literature teachers will instruct pupils to stop reading when they are irritated and to look for what is particular in comparison with other texts they know.

Was ist nötiges Wissen?

In der von den Herausgebern dieses Bandes für die Tagung formulierten Grundannahme war von der „Identifikation des für ein textlich autorisiertes Verständnis nötigen Wissens“ die Rede, die die Lehrperson qua „professioneller Expertise“ vor der Planung und Umsetzung von Literaturunterricht zu leisten habe. Der Begriff *textlich autorisiertes Verständnis* impliziert, dass bei dem Text selbst die Hoheit über die Adäquanz von Verstehen liegt. Er ist die letzte Instanz für die Beurteilung angemessenen Verstehens. Diese Auffassung erteilt der rein subjektiven Aneignung des Textes und damit einem Meinungspluralismus bei der Texterschließung eine klare Absage – jede Lesart muss sich am und vom Text legitimieren lassen. Das bedingt eine entsprechende Lese(r)haltung: Auf die erforderliche Ausgewogenheit von „Subjektivität und Textorientierung“ hat prominent Kaspar H. Spinner 2006 hingewiesen (Spinner 2006, S. 8). Hans Lösener betont in seiner Auseinandersetzung mit Spinner, dass es im literarischen Texterschließungsprozess weder darum gehe, Subjektivität zu überwinden, noch sie als Zielpunkt zu sehen, den Text mithin darauf zu reduzieren, Ausgangspunkt für Selbstbetrachtung zu sein: „Poetisches Verstehen darf nicht mit subjektivistischer Selbstbezüglichkeit verwechselt werden; es geht eben nicht um ein selbstreferentielles Phantasieren, für das der literarische Text nur den Vorwand liefert“ (Lösener 2015, S. 79). Vielmehr gelte es, auf die Subjektivität im Text selbst, Lösener spricht von der „poetischen Alterität“ (ebd.), aufmerksam zu werden. Was ist damit gemeint? Sie bewirke, so Lösener, „dass literarische Texte – auch beim leisen Lesen – als individualisierte Sprechereignisse erfahren werden können, dass sich in ihnen eine oder mehrere Stimmen artikulieren und dass auf diese Weise subjektive Sichtweisen, Wertungen und Haltungen nacherlebbar werden“ (ebd.). Diese Auffassung dessen, was Literatur kennzeichnet, korrespondiert mit Überlegungen der Literaturwissenschaftler

Stefan Matuschek und Gottfried Willems zum Literaturbegriff. Sie machen auf den ästhetischen Wahrheitsanspruch von Literatur aufmerksam, den sie für sich reklamiert nicht trotz, sondern gerade wegen der subjektiven Perspektivierung der in ihr verhandelten Dinge: „Literatur ist eine Kunst der Perspektive, die nicht nur etwas zeigt, sondern zugleich den Blickpunkt deutlich macht, von dem aus etwas so aussieht, wie es sich zeigt“ (Matuschek 2013, S. 68). Insofern müsse es die Literaturwissenschaft

als eine Wissenschaft damit aufnehmen, dass die Literatur in allen Belangen des Redens und Sich-Austauschens das Wertungsgeschehen, das persönliche Werten zur Geltung bringt; dass es ihr gerade nicht um wertfreie Erkenntnis [...] zu tun ist, sondern um bewertete, in allerpersönlichster Wertung verarbeitete Erkenntnis, mit einem Wort: um Wahrheit. (Willems 2010, S. 240)

Einem *textlich autorisierten Verständnis* literarischer Werke liegt daher ein Wissen um deren *poetische Alterität* zugrunde, welches davor bewahrt, im Literaturunterricht entweder die subjektive Erfahrung zu überwinden und einen „ästhetischen Formalismus“ (Lösener 2015, S. 79) an ihre Stelle zu setzen oder aber die Subjektivität im Text über seiner selektiven, persönlichen Inanspruchnahme aus dem Blick zu verlieren. Dieses Wissen scheint mir zentral und allen fachspezifischen Wissensbeständen, die zur Beschreibung und Einordnung der literarischen Inszenierungen in den Texten gewiss unverzichtbar sind, voranzugehen. Ihm gebührt in erster Linie die Zuschreibung, *nötiges Wissen* zu sein. Zugleich teile ich Einschätzungen, dass der Umgang mit Literatur im schulischen Unterricht gelegentlich wenig geeignet erscheint, dieses Verständnis um die poetische Alterität literarischer Texte zu entwickeln. Bisweilen mag er sogar ästhetische Erfahrungen mit Literatur eher verhindern denn befördern, etwa wenn der Auftrag zur Analyse und Interpretation ergeht (vgl. Matuschek 2013, S. 64ff.) und dabei Inhalt und Form voneinander getrennt betrachtet werden – eine Vorgehensweise, die weder den Lernern noch den literarischen Gebilden zugutekommt (vgl. Lösener 2014; 2015). In eindrucksvoller Weise dokumentiert dies der Deutsch-Leistungskurs-Schüler, der in Wiesers Erhebung von dem „[A]bgrund“ spricht (Wieser 2013, S. 163), der sich bei ihm angesichts dieser schematisierten und formalisierten Betrachtung von Literatur aufatmet.

Nun kann die Rettung nicht im Verzicht auf den Erwerb domänenspezifischer Wissensbestände liegen. Denn zum einen gerät der Texterschließungsprozess möglicherweise nicht sofort, jedoch gewiss ab einem bestimmten Moment ins Stocken, wenn „verstehensförderliche[s] Wissen“ (Köster/Wieser 2013, S. 5) fehlt (vgl. Freudenberg 2012b). Zum anderen, und dies schließt an den vorherigen Gedanken an, ist ohne solche Wissensreservoirs angesichts des jeweiligen Textes

die Frage nicht zu beantworten, was ihn spezifisch, was ihn einzigartig macht. Das unterscheidet den Experten vom Novizen: Er verfügt über dieses Wissen (oder weiß zumindest, woher er es bekommt), das klärt, was den Text bspw. gegenüber literarischen Vorläufern abhebt, oder, mit einem solchen von Winkler 2007 interviewten Experten gesprochen: „[W]as ist sozusagen hier gewonnen, was ist die ästhetische Differenz, die den Text interessant macht“ (Winkler 2007, S. 82). Diese Verstehensdimension ist nicht etwa eine beliebige unter anderen, nein, sie erscheint mir entscheidend und unverzichtbar, gerade mit Blick auf den Literaturunterricht. Denn hier geht es um den Einblick in die Literatur selbst als einer steten Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition, von der sich das einzelne Werk zwar abheben, gar distanzieren oder mit ihr brechen kann, sich jedoch, indem es solches tut, zugleich wiederum in sie einreihet:

Literatur ist ein kulturgeschichtlicher Konventionszusammenhang. Neue Literatur entsteht auf der Basis dessen, was bislang als Literatur gilt: als deren Fortsetzung, deren Modifizierung, deren Erweiterung oder Einengung, im Extremfall als programmatischer Kontrast, der aber dann immer noch ex negativo durch seine Vorläufer geprägt ist. (Matuschek 2010, S. 292)

Stefan Matuschek schließt diese Überlegung an die bekannte Schlegelsche Definition des Literaturbegriffs an und bekräftigt: „Schlegel hat Recht: Der vollständigste Begriff der Literatur ist ihre Geschichte“ (ebd.).

Was kann das für den Literaturunterricht bedeuten?

Mit Bezug auf den Lerner: Natürlich kann, was dem literarischen Experten im Interview vor dem Hintergrund seines umfangreichen fachspezifischen Wissens gelingt, im Laufe der Schulzeit nur im Kern angelegt, nicht aber vollständig ausgebildet werden. Das wäre auch keine vernünftige, weil deutlich überspannte Zielperspektive.¹ Was aber angestrebt werden sollte: Dass sich die Lerner, auch

1 Dass der Anspruch an die Schülerinnen und Schüler (zu) hoch ist, beweist ein Blick in die bildungsadministrativen Vorgaben (vgl. Steinmetz 2013). Auch wenn die Bildungsstandards für die Abiturstufe auf die Formulierung von Kompetenzen setzen, so bleibt hinter diesen doch der mal mehr, mal weniger latente Anspruch an einen immensen Wissensbestand erkennbar. So heißt es unter der Domäne „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“: „Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis. Sie verfügen über ein literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst, und stellen Zusammenhänge zwischen literarischer

wenn ihnen der vollständige Einblick in diesen Traditionszusammenhang fehlt, überhaupt diese Frage vorlegen: Was macht den Text interessant? Warum wird hier – etwa angesichts narrativer Prosa – erzählt, was erzählt wird, und warum wird es so und nicht anders erzählt?

Um diese Fragen zu stellen und Antworten zu finden, bedürfen die Lerner – und das Folgende ist auch als ein Beitrag zu dem zu verstehen, was Köster „literarische Allgemeinbildung“ nennt (Köster 2015, S. 59; im Original kursiv) – zum einen im überschaubaren Maße dessen, was Experten auch mental in reicher Fülle zur Verfügung steht: Referenztexte. Winkler spricht zu Recht von der „besondere[n] Bedeutung vergleichenden Lesens“ (Winkler 2007, S. 81) für den Literaturunterricht: Durch den Vergleich können „Differenzen“ und „Korrespondenzen“ (ebd., S. 82) herausgearbeitet werden. Und die Lektüre geht zugleich in den Vorwissensbestand ein, so dass in künftigen Leseprozessen dieser wiederum zum Abgleich herangezogen werden kann, wie es die Experten in Winklers Studie tun, um das Spezifische des jeweiligen Textes zu bemerken. Zum anderen benötigen die Lerner konzeptuelles und terminologisches Wissen, um ihre Beobachtungen zu ordnen und zu kommunizieren. In derselben Verbaläußerung beweist der oben zitierte Schüler aus Wiesers Studie eben solches solide Wissen – es scheint ihm aber offenbar wenig hilfreich zur Erschließung des Textes. Geboten ist angesichts dessen, den Lernern die Relevanz dieses Wissens am Beispiel zu verdeutlichen, um zu zeigen, dass konzeptuelles Wissen dazu beiträgt, Befunde zu sortieren, einander zuzuordnen und voneinander abzugrenzen, und dass terminologisches Wissen hilft, sich präzise und unkompliziert miteinander über diese Erkenntnisse auszutauschen. Dadurch wird zugleich die dienende Funktion dieses Wissens betont: sein Erwerb ist kein Selbstzweck, und mit dem bloßen Auswendiglernen

Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her“ (Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 20). Vor allem der Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau verlangt den künftigen Prüflingen einiges ab. Sie sollen am Ende der Schullaufbahn „den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern [und, RF] Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen“ können (ebd., S. 21). Aus kognitionspsychologischer Perspektive müssten ihre Wissensbestände dabei so flexibel und so gut vernetzt angelegt werden, dass sie tatsächlich den gewünschten Transfer leisten könnten – für viele bedeutet das eine Überforderung (vgl. Freudenberg 2012a; Steinmetz 2013).

von Fachterminologie (wozu manches Lehrwerk mittels Listen von rhetorischen Mitteln verleitet) ist noch nichts gewonnen.

Und was bedeuten die Überlegungen zum Wissen darüber, was Literatur ist, für die Lehrperson und die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen? Zabka unterstützt für die fachwissenschaftliche Ausbildung künftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer den Gedanken, dass das erworbene Wissen im Transfer, in der Anwendung auf neue Gegenstände „etwas Spezifisches, Eigenartiges, Unerwartetes an Texten, Kontexten, syntaktischen Strukturen oder anderen Fachinhalten zu erkennen“ helfen sollte (Zabka 2012b, S. 180). Es geht also im literarischen Verstehensprozess nicht um die Bestätigung, sondern gerade um die Irritation. Diese Fähigkeit, sich irritieren zu lassen, die eigenen Vorannahmen in Frage zu stellen, sich mit einer Lesart nicht zufrieden zu geben, den Text also in seiner Eigenart wahrzunehmen, gilt es bei den Studierenden auszubilden. Und auch für sie – wie für Schülerinnen und Schüler – gilt „die Maxime, Fachwissen nicht als ein bloßes ›An-Sich‹ zu vermitteln. Studierende sollten es in Anwendungssituationen erwerben“ (ebd.). Erst so kann sich das Wissen als relevant, als hilfreich und nützlich, erweisen.

Die Lehrperson muss daher in mehrerlei Hinsicht professionelle Expertise beweisen: Sie zeichnet sich als literarische Expertin/literarischer Experte dadurch aus, dass sie über einen tragfähigen Begriff von Literatur verfügt, mithin über das nötige Wissen darum, was das Literarische eines literarischen Gegenstands ausmacht. Sie kann vor diesem Hintergrund qua didaktischer Expertise eine kluge Textauswahl für ihre Lerner treffen, sie arrangiert also bspw. Texte rund um ein Thema, um das je Besondere der poetischen Inszenierung dieses Themas am einzelnen Text herausarbeiten zu lassen. Dabei sollte sie sich nicht nur die Frage stellen, welches Vorwissen die Lerner für den Erschließungsprozess bereithalten müssen, sondern auch das Ziel anvisieren, an den betreffenden Texten die Wissensbestände der Leserinnen und Leser zu modifizieren, zu ergänzen und zu korrigieren.

Anforderungen an die (künftige) Lehrperson– Beobachtungen aus der hochschulischen Lehre

Es klingt so selbstverständlich: Die Lehrperson muss den Text selbst verstanden haben, wenn sie ihn für den Literaturunterricht präpariert. Dass es sich hierbei jedoch um einen immens hohen Anspruch an die Lehrperson handelt, zeigt sich bspw. immer wieder in literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Verbundseminaren an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die nach dem Praxissemester angesiedelt und damit Studierenden höheren Semesters vorbehalten sind. Selbst

diesen Studierenden fällt es enorm schwer, mit Hilfe gesicherter literarischer Expertise aus dem literaturwissenschaftlichen Studium die Texte selbst zu verstehen. Zwei Beispiele: Im Seminar *Umbrüche, Aufbrüche: Lyrik des 20. Jahrhunderts im Deutschunterricht* sprachen wir über Georg Heyms Gedicht *Der Gott der Stadt*. Da den meisten Studierenden die Figur des Baal unvertraut war, bereitete ihnen das Verstehen nicht allein auf lokaler Ebene Mühe, sondern dieses Nicht-Verstehen wirkte sich selbstredend auch auf die globale Ebene aus. In demselben Seminar lasen wir Bertolt Brechts Ballade *Von der Kindesmörderin Marie Farrar*. Nur wenigen Studierenden fiel vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse gesellschaftspolitischer Texte Brechts sowie seiner programmatischen theatertheoretischen Schriften auf, dass zwar auf reiner *Plotebene* der Kindesmörderin der Prozess gemacht wird, dass aber der literarische Text seine Anklage gegen die Gesellschaft, ja die Leserin und den Leser richtet.

Ein drittes Beispiel aus der Praktikumsbetreuung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten scheint mir repräsentativ für zwei grundsätzliche Probleme zu sein. Eine Studentin bereitete für den Unterricht Günter Eichs *Inventur* vor. Sie hatte umfassend recherchiert und eine Menge an zusätzlichen Materialien mitgebracht, die die Textdarbietung unterstützen sollten: eine historische Fotografie aus einem Feldlager, den Tagebucheintrag eines Soldaten, die Biographie Günter Eichs. Dieser zusätzliche Input war – wohl dosiert – durchaus geeignet, den literarischen Text genau wahrzunehmen, seine Spezifik kontrastierend herauszuarbeiten. Dass dies nicht gelang, hatte seine Ursache vor allem darin, dass das Gedicht ebenfalls wie ein historisches Dokument, etwa ein Tagebucheintrag des Autors, gelesen wurde. Das Poetische des Textes wurde hingegen ausgespart; dabei soll nicht unterschlagen werden, dass natürlich mit den Begriffen Strophe und Vers gearbeitet wurde. Doch die „literarische Form“, die „Formensprache“ (Willems 2010, S. 242) des Textes, die nicht Selbstzweck ist, sondern darauf zielt, „dass etwas gesagt sei. Etwas, das auf andere Weise nicht gesagt wäre und womöglich gar nicht sagbar wäre, das ohne die formensprachliche Anstrengung nicht mitzuteilen, nicht in den intersubjektiven Austausch einzubringen wäre“ (ebd., S. 243) – sie wurde nicht in den Blick genommen. Zwei grundlegende Probleme scheinen hier auf: Die Tendenz, literarische Texte als historisches Quellenmaterial zu behandeln (zu dessen Lektüre es vor allem Lesekompetenz, weniger literarischer Kompetenz bedarf), und, darüber hinausgehend, die Scheu davor, das Angebot des literarischen Textes anzunehmen, sich zu ihm wiederum wertend zu verhalten. Denn entscheidend ist zu erkennen, „dass ein jeder Akt der Formgebung, jede Thematisierung, jede Auswahl von Details beim Beschreiben, jede Wahl oder Erfindung einer Metapher der bildlichen Rede, jede Anlage eines makrostrukturellen Zusammenhangs Wertungen entspringt

und darauf abzielt, zu Wertungen zu animieren“ (ebd.). Eine Erhebung von Lernaufgaben im Deutschunterricht, die Studierende der Universität Jena 2011/2012 durchgeführt haben, hat gezeigt, dass in der Lernsituation kaum Aufgaben zur Reflexion und Bewertung angeboten werden. Darunter ist mit Bezug auf den Literaturunterricht zum einen die Positionierung des Lesers zum Text zu verstehen. Die Lerner müssen trainieren, kriteriengeleitet Einschätzungen vorzunehmen und sie argumentativ zu vertreten, was voraussetzt, dass sie sie differenziert zu formulieren vermögen (vgl. Zabka 2013). Zum anderen ist die Aufmerksamkeit auf das Wertungsgeschehen im Text selbst gemeint. Es gilt, die Lerner mit Hilfe gezielter Aufgabenstellungen für die Wertungen, die der Text bspw. durch Formgebung, Figurenkonzeption und -präsentation, Informationsdarbietung und -vorenthalt vornimmt, zu sensibilisieren. Nicht zuletzt ist zu lernen, die Leserlenkung, auch durch die vermittelnde Instanz eines Erzählers oder lyrischen Sprechers, bewusst wahrzunehmen, sich ihr anvertrauen oder entziehen zu können. Mit Blick auf die Lehramtsausbildung heißt das, die Studierenden darauf vorzubereiten, diese vernachlässigte Dimension literarischen Kompetenzerwerbs in ihrer Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen. Das wird nur unter der Voraussetzung gelingen, dass sie ihrerseits den Angebotscharakter von Literatur wahrnehmen, sich zu ihr wertend zu verhalten.

Wenn es sich den (künftigen) Lehrpersonen bereits als Herausforderung darstellt, die Texte als literarische Texte in all ihren Facetten zu verstehen, so bedeutet es davon abgeleitet eine enorme Leistung, in Vorbereitung auf den Unterricht solch folgenschwere didaktische Entscheidungen zu treffen, welche Wissensbestände unverzichtbar, welche zwar grundsätzlich relevant, jedoch nachgeordnet, und welche zuletzt zwar interessant, aber im Kontext des Literaturunterrichts einer bestimmten Jahrgangstufe vernachlässigbar sind. Dies sei kurz mit Bezug auf den Anspruch des Verstehens erläutert.² Bei parabolischen Texten scheint die Frage geklärt: Wer die parabolische Lesart ausspart und den Text auf der reinen Plotebene rezipiert, hat die entscheidende Dimension des Textes nicht verstanden. Hier befähigt das Wissen um die Gattung (z. B. Fabel) oder um Darstellungsstrategien dazu, diesbezügliche textseitige Signale wahrzunehmen. Doch wie sieht es bspw. mit der gängigen schulischen Praxis aus, Texte im Literaturunterricht der Sekundarstufe I anzubieten, für deren Lektüre den Schülerinnen und Schülern aus literaturwissenschaftlicher Perspektive womöglich unverzichtbare Wissensvoraussetzungen fehlen: *Kabale und Liebe* sowie *Emilia Galotti* in Jgst. 8, *Nathan*

2 Vgl. hierzu Zabkas Unterscheidung von Polyvalenz-, Parabel- und Symbolschema (Zabka 2012a, S. 157).

der Weise in Jgst. 9/10, *Faust I* in Jgst. 10? Ein „textlich autorisiertes Verständnis“ im strengen Sinne ist so möglicherweise nicht zu erreichen; gleichwohl verstehen nicht wenige Lerner den Text bis zu einem gewissen, noch zu bestimmenden Grad, und die Lektüre kann eine Bereicherung für sie sein. Allzumal dann, wenn sie dazu anregt, die Texte zu einem späteren Zeitpunkt der eigenen Lektürebiographie erneut zur Hand zu nehmen und einer Re-Lektüre zu unterziehen. Möglicherweise hätte der Literaturunterricht dann sogar etwas noch Entscheidenderes erreicht, als wissensbasierte Texterkenntnis zu generieren: eine ästhetische Erfahrung, die Ahnung davon verschafft, was an dem Text interessant und relevant sein könnte, warum also die wiederholte Erkundung der Textwelt lohnt.

Hinzu kommt für die Lehrperson die wichtige Entscheidung, an welcher Stelle des Unterrichts bestimmte Wissensbestände benötigt werden. Denn es ist oftmals geboten, den Schülerinnen und Schülern eine zunächst wissens- und damit auch vorurteilsfreie Begegnung mit dem Text zu ermöglichen. Das zeigte zum einen die Arbeit im Seminar, bei der die Studierenden zur genauen Textwahrnehmung angehalten werden mussten, da sie zu schnell bestrebt waren, den Text, etwa Stefan Georges *komm in den totgesagten park*, einer einseitigen Deutung vor dem Hintergrund von Vorwissen zum Symbolismus zuzuführen. Zum anderen lassen Analysen von Abiturklausuren erkennen, wie der Erwerb von Wissen in der Lernsituation im ungünstigen Fall dazu führt, dass es den jungen Leuten in der Leistungssituation allein darum geht, ihr Wissen auszustellen, statt es in dienender Funktion zur Texterschließung zu nutzen (vgl. Freudenberg 2012a).

Zum Abschluss: Eine These, ein Appell und ein Exkurs

Ohne Vorwissen geht es nicht!

Mit Matuschek gesprochen kann man die Einladung, die ein literarischer Text ausspricht, seinen literarischen Raum, die Textwelt, zu betreten und zu erkunden (vgl. Matuschek 2013, S. 68), zunächst auch ohne Vorwissen annehmen, allzumal im Rahmen *literarischer Früherziehung*. Die hier vorrangig angebotenen Texte setzen weniger Vorwissen voraus, sondern sie ermöglichen im Rahmen vorschulischen literarischen Kompetenzerwerbs die Ausbildung von Vorwissensbeständen zu Textmustern, Darstellungsstrategien, Figureninventar und Plotkonstruktion (Beispiel: Märchen). Zu einem „textlich autorisierten Verständnis“ gelangt die Leserin/der Leser jedoch bei der Lektüre einer Vielzahl literarischer Texte nicht ohne Vorwissen, wie oben ausgeführt. Und schon gar nicht ist eine Kommunikation über Verfahren von Literatur (Fiktionalität, sprachliche Gestaltetheit, Schriftliche Tradierung) denkbar ohne Wissensbestände. Die Beschreibung von

literarischen Texten kommt also ohne Vorwissen bald früher, bald später an ihre Grenzen. Diese Grenze gilt es aus Lehrersicht mit Hilfe professionellen (literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen) Wissens zu bestimmen: Wenn in der ersten Textbegegnung der unverstellte, unvoreingenommene Blick zur behutsamen und genauen Wahrnehmung des literarischen Textes auch aus literaturdidaktischer Sicht Gold wert sein mag: In der Vorbereitung des Unterrichts muss entschieden werden, an welcher Stelle das Wissen der Lerner anzureichern ist. Dazu ist die Antizipation der Fragen von Lernern notwendig. Die Schüler und Schülerinnen müssen allerdings selbst erst lernen zu bemerken, an welcher Stelle des Texterschließungsprozesses sie ohne Vorwissen nicht weiterkommen. Das bedeutet zugleich, Fragen an den Text zu formulieren und sich nicht zu schnell mit einer *Lösung*, einer Lesart oder Verstehensvariante zufrieden zu geben. Dem literarischen Unterrichtsgespräch, dem Aushandlungsprozess von Lesarten, kommt hier eine große Bedeutung zu. Hier, im Austausch mit anderen Leserinnen und Lesern, kann die Bereitschaft ausgebildet werden, die eigenen Vorannahmen stets aufs Neue in Frage zu stellen. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang die von Winkler (2005) vorgeschlagene Methode zur Retardierung und Intensivierung des Lektürevorgangs durch Portionierung des Textes, gemeinsame Formulierung von Erwartungen (Antizipation des Fortgangs der Erzählung) und Revision sich als obsolet erweisender Annahmen.

Was für die Lerner gilt, obliegt erst recht den Lehrpersonen in Vorbereitung des Unterrichts. In der Lehramtsausbildung sollte das Augenmerk neben einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung vermehrt darauf gelenkt werden, die Fähigkeit zur Selbstreflexion auszubilden – eine der aus allgemeindidaktischer Sicht zentralen Lehrerkompetenzen (vgl. Hattie 2014; Terhart 2014), die m. E. gerade im hier diskutierten Bereich ihre besondere Relevanz besitzt. Denn die künftigen Lehrerinnen und Lehrern müssen nicht nur die eigenen Konzepte auf den Prüfstand zu stellen lernen, die eigenen Wissensbestände in Zweifel zu ziehen und zu hinterfragen bereit sein, es sich zur Gewohnheit machen, nachzuschlagen, ja überhaupt zu bemerken, wenn sie etwas nicht verstehen – sondern auch bedenken, wie sie diese Fähigkeiten und Strategien bei ihren Lernern anlegen.

Bildet Irritationsbereitschaft aus!

Ich halte folglich die Ausbildung der Irritationsbereitschaft, einer von mir an anderer Stelle so genannten „Stolperkompetenz“ (Freudenberg 2014, S. 60), im Zuge literarischen Kompetenzerwerbs in Schule und Hochschule für immens wichtig. Sie geht einher mit dem Erwerb flexibler statt statischer oder träger Wissensbestände. Allerdings beruht auch das Innehalten und Fragen, also die Irritation

in der Textbegegnung, auf Vorannahmen, Erwartungen, Vorwissen. Nur unter dieser Voraussetzung versteht die Leserin/der Leser den literarischen Text als erwartungswidrig, erkennt das Spiel mit bzw. die Überschreitung von poetologischen Regeln, bemerkt die Abweichung, die Variation. Und nur wer dies bemerkt, kann die ästhetische Qualität des Textes schätzen lernen. Insofern ist zum einen die Anlage von Vorwissensbeständen unverzichtbar, zum anderen der Einsatz von Elaborationsstrategien im Unterricht von Bedeutung, um – teils kulturell basierte – Vorannahmen und Erwartungen an den Text bewusst zu machen, auszutauschen und im Lektüreprozess mit dem Text abzugleichen.

Ein Exkurs

Dieser Gedanke sei abschließend kurz illustriert. Gerade in Lerngruppen mit Lernern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten wird womöglich das Potenzial nicht erkannt, das in dem Wecken von Vorerwartungen vor dem Hintergrund kulturell bedingter Modelle und Konzepte liegt. Dazu zwei Beispiele aus einem laufenden Forschungsprojekt: In einer videographierten Unterrichtseinheit in der Primarstufe wurde die Ballade *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang von Goethe in der illustrierten Fassung von Sabine Wilharm im Format der Boardstory (*Onilo*) besprochen. Die Klasse hat einen sehr hohen Anteil von Lernern mit Migrationshintergrund. Interessant wäre es gewesen, die vermutlich sehr unterschiedlichen mentalen Konzepte der Lerner von Zauberer, Zauber, aber auch Meister und Lehrling in Erfahrung zu bringen und in den Texterschließungsprozess einzubeziehen, was aber unterblieb. Die Vermutung, dass hier ein potenzieller Mehrwert gelegen hätte, unterstreicht die zweite Unterrichtsbeobachtung. Hier wurde das Bilderbuch *Opas Engel* von Jutta Bauer, ebenfalls als Boardstory, gelesen. In einem anschließenden Kleingruppengespräch mit der anwesenden (christlichen) Religionslehrerin zeigte sich, dass die Kinder islamischen Glaubens sehr lebhaft bereit waren, ihre Vorstellungen von Engeln zu schildern, nun, da man ihnen Gelegenheit dazu gab. Dabei trat auch zutage, dass diese Lerner gemeinhin gewohnt sind, strikt zwischen Islamkunde- und Deutschunterricht zu trennen: Ihre religiösen und kulturellen Erfahrungen spielen im *normalen* Deutschunterricht keine Rolle, da sie nicht einbezogen werden. In diesem speziellen Fall hatte das natürlich auch mit dem Textimpuls, dem abgebildeten Engel, zu tun, dessen Skizzierung klar abendländischer Prägung war. Meine (noch sehr vorläufige) Schlussfolgerung aus diesen wenigen, aber sehr eindrücklichen Beobachtungen lautet: Viel regelmäßiger, viel selbstverständlicher müsste gerade den L2-Lernern Gelegenheit gegeben werden, im Prozess der Texterschließung ihre kulturell geprägten Konzepte einzubringen. Nicht zuletzt aus Motivationsgründen

ist es wichtig, ihnen zu zeigen, dass diese Vorstellungen unbedingte Relevanz im Literaturunterricht besitzen (vgl. Stark 2012). Dies beinhaltet auch ein Plädoyer an die Lehrpersonen, sich auf das ihnen Unvertraute einzulassen – dies birgt selbstredend Unwägbarkeiten, verspricht aber zugleich in der Kontrastierung Erkenntnispotenzial.

Literatur

Primärliteratur

Bauer, Jutta (2003): *Opas Engel*. Hamburg: Carlsen.

Goethe, Johann Wolfgang von/Wilhelm, Sabine (2006): *Der Zauberlehrling* [1797]. (Poesie für Kinder). Berlin: Kindermann.

Forschungsliteratur

Freudenberg, Ricarda (2012a): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freudenberg, Ricarda (2012b): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 251–264.

Freudenberg, Ricarda (2014): „Arme, arme Schlange!“ Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. In: *kj&m*. Jg. 66. H. 1, S. 60–68.

Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschspr. Ausg. v. „Visible Learning“, bes. v. Wolfgang Beywl, Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Jg. 2. H. 2, S. 59–71.

Köster, Juliane/Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für unnützes Wissen. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 18. H. 34, S. 5–11.

Löseener, Hans (2014): Celans Kritik der Poetik. Eine Atemwende für den Gedichtunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 61. H. 2, S. 164–173.

Löseener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Jg. 2. H. 2, S. 72–84.

Matuschek, Stefan (2010): Literatur und Lebenswelt. Zum Verhältnis von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Literaturverständnis. In: Löck,

- Alexander/Urbich, Jan (Hrsg.): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. Unter Mitarb. v. Andreas Grimm. Berlin: de Gruyter, S. 289–308.
- Matuschek, Stefan (2013): Was heißt „Literatur lesen lernen?“ In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg: Fillibach, S. 63–73.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. H. 200, S. 6–16.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen und zum Umgang mit Fiktionalität beim literarischen Verstehen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 153–169.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wieser, Dorothee (2013): Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159–178.
- Willems, Gottfried (2010): Der Literaturbegriff als Problem der Wissenschaft. Die Literatur als Refugium des Wertlebens und das Ideal der wertfreien Wissenschaft. In: Löck, Alexander/Urbich, Jan (Hrsg.): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. Unter Mitarb. v. Andreas Grimm. Berlin: de Gruyter, S. 223–245.
- Winkler, Iris (2005): Auf Spurensuche beim Lesen. Mit Hilfe des „Voraussagetextes“ den eigenen Textverstehensprozess nachvollziehen. In: Praxis Deutsch. Jg. 32. H. 194, S. 45–53.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2012a): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. (Arbeitskreis Literaturdidaktik im Symposium Deutschdidaktik). Freiburg: Fillibach, S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2012b): Der Trägheit des Lehrerwissens vorbeugen! In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 59. H. 2, S. 179–181.

Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch. Jg. 40. H. 241, S. 4–12.

Internetquellen

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 24.05.16.

Dorothee Wieser

Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen

Abstract: The relation between knowledge and literary understanding and its consequences for an assisted acquisition in school are discussed by reflecting different viewpoints. Against the background of related challenges, the psychological view of types and qualities of knowledge is connected with a sociological perspective on imbedded knowledge in practices.

Dass allgemeine Aussagen zum Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen (und Lehren) zu kurz greifen, ist selbstverständlich. Doch welche Differenzierungen erscheinen sinnvoll und notwendig und welche Betrachtungsperspektiven könn(t)en für die literaturdidaktische Diskussion anregend sein? Um diesen Fragen nachzugehen, sollen im Folgenden verschiedene Perspektiven aufeinander bezogen werden: Neben literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen werden nicht nur kognitionspsychologische, sondern auch wissenssoziologische bzw. praxeologische Perspektiven in die Betrachtung eingebunden – denn Lernen und Lehren sind eben (auch) soziale bzw. soziokulturelle Phänomene.

Um das Betrachtungsfeld zumindest etwas einzugrenzen, soll das komplexe Zusammenspiel von Text und Kontexten (z.B. Literatur- und Kulturgeschichte, Gattungsfragen, Rezeptiongeschichte) in literarischen Verstehensprozessen dabei keine besondere Berücksichtigung erfahren. Ein Kulminationspunkt in diesem trotz allem nicht gerade übersichtlichen Feld ist, wie nicht anders zu erwarten, das Verhältnis von Wissen und Können im Sinne eines literarischen Verstehens. Nicht erst die (Wieder-)Belebung der Wissensfrage im Zuge der Kompetenzdebatte (s. Einleitung zu diesem Band) hat darauf aufmerksam gemacht, sondern seit je bestimmt dieses Spannungsfeld didaktische Diskussionen und didaktisches Handeln. Dass bei näherer Betrachtung dieses Verhältnisses, das sich in mannigfaltigen Gegensatzpaaren spiegelt (z.B. explizit vs. implizit, deklarativ vs. prozedural, [träges] Wissen vs. Kompetenz), aber doch noch Spezifizierungen aus literaturdidaktischer Sicht möglich und notwendig sind, versucht dieser Beitrag zu zeigen. Besondere Beachtung soll dabei die Einbettung des Wissens in Praktiken und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Wissensvermittlung, aber auch für die Lehrerbildung erfahren. Dies soll jedoch erst in einem dritten Schritt erfolgen. Im ersten Schritt wird der Frage nachgegangen werden, warum gerade im Literaturunterricht die Wissensvermittlung als so problematisch

erscheint. Welche systematischen Perspektiven sich als konstruktiv und relevant für die Beschreibung des Wissens in literarischen Lern- und Verstehensprozessen erweisen, soll im zweiten Schritt diskutiert werden.

Das literaturdidaktische Problem mit dem Wissen

Das Verhältnis von Wissen und Können bzw. zwischen domänenspezifischen Wissensbeständen und literarischem Verstehen ist aus literaturdidaktischer Sicht ein brisantes, je nach Standpunkt gar ein fatales, aufgrund mindestens drei interdependenter Ursachen:

1. Ästhetische Erfahrung als Zugangsvoraussetzung

Thomas Zabka und Hans Lösener haben erst kürzlich auf die „gegenstandskonstitutive Rolle der ästhetischen Erfahrung in der Wissenschaft und im Unterricht“ (Zabka 2015, S. 138), die allzu schnell in Vergessenheit gerät, hingewiesen (vgl. Lösener 2015). Die Bedeutung ästhetischer bzw. poetischer Erfahrung für den Zugang zu literarischen Texten und literarischem Verstehen wird jedoch eher in methodischen Konzepten diskutiert, so beispielsweise im Kontext der szenischen Interpretation (Scheller 2004). Wenn es um den Zusammenhang von Wissen und literarischem Lernen geht, wird diese Dimension eher selten aufgerufen. Zabka spricht von der „Vertreibung der ästhetischen Erfahrung aus dem Konzept domänenspezifischer Wissenschaftlichkeit“ (Zabka 2015, S. 138). Damit ist aber auch die Frage aufgeworfen, in welchem Verhältnis Wissen und ästhetische Erfahrung überhaupt stehen (vgl. Ruf 2014). Diesbezüglich wären wiederum verschiedene Ebenen zu unterscheiden: beispielsweise ob und wenn ja welches Wissen eine ästhetische Textbegegnung ermöglicht und vorschnelle, Irritationen glättende Assimilationen verhindert und welches Wissen imaginative Prozesse befördert. Dass in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen häufig der Habitus-Begriff ins Spiel kommt, verweist auf die Schwierigkeiten einer gesteuerten Wissensvermittlung in diesem so zentralen Punkt literarischen Verstehens.

2. Interpretieren als komplexer und dialektischer Problemlöseprozess

Die Dialektik und Komplexität von Interpretationsprozessen und die daraus resultierenden Herausforderungen für Erwerbs- und Vermittlungsprozesse erfahren derzeit sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Literaturdidaktik wieder verstärkte Beachtung (vgl. Albrecht et al. 2015; Lessing-Sattari et al. 2015). Da sich das erworbene bzw. vermittelte Wissen nicht in gekonnten Anwendungen im Rahmen der Textanalyse erschöpfen soll, steht die Frage im Raum, wie es in konstruktiven Interpretations- und damit Textverstehensprozessen wirksam werden kann:

Die dialektische Verschränkung von Konstruktions- bzw. Such- und Prüfprozessen beim Interpretieren sowie die Leser-, Situations- und Textabhängigkeit der jeweiligen Operationen machen eine Vermittlung von flexiblen Interpretationsfähigkeiten zu einer der größten Herausforderungen des Literaturunterrichts, aber auch der literaturwissenschaftlichen Lehre. (Lessing-Sattari 2015, S. 84; vgl. auch Kindt 2015)

Auch wenn in der aktuellen Diskussion vor allem interpretationstheoretische und praxeologische Perspektiven dominieren und Wissensfragen nicht explizit thematisiert werden, lassen sich viele der literaturdidaktischen Befunde im Kontext der Wissensdiskussion letztlich auf dieses Grundproblem zurückführen: Um die Figurenkonzeption und -konstellation in einem Drama wahrnehmen sowie beschreiben zu können und die Beobachtungen anschließend zur Basis der Entwicklung und/oder Stützung von Interpretationsthesen zu machen, kann entsprechendes dramentheoretisches Wissen (z.B. Figurenkonzeption im Drama des Barock, bei Lessing oder im expressionistischen Drama) nützlich sein. Die Nützlichkeit dieses Wissens ist aber, und dies dürfte inzwischen ein breiter didaktischer Konsens sein, an mindestens zwei Bedingungen gebunden: (1) Das Wissen muss mit der *Kenntnis konkreter Exemplare*, d.h. konkreter literarischer Texte verknüpft sein (vgl. Köster 2015; Winkler 2007). (2) Das Wissen ist *flexibel und adaptiv* einzusetzen und darf nicht durch schematische Applikation zu vorschnellen Assimilationen und damit Fehlinterpretationen führen (vgl. Eggert 2002; Freudenberg 2012). Der adaptive Wissens Einsatz ist wiederum an die Vernetzung gebunden (s. die noch folgenden Ausführungen in Abschnitt 2). Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, können die entsprechenden Wissensbestände bzw. deren unangemessene Applikation das Verstehen eher behindern als befördern (vgl. Spinner 2012). Konkretion (Bindung an konkrete Texterfahrung), Vernetzung und Flexibilität/Adaptivität sind also didaktische Kategorien für das Wissen, das in komplexen Interpretations(problemlose)prozessen zum Einsatz kommen soll. Zugleich ist mit dieser Beschreibung von Wissensqualitäten noch wenig über die Einbringung entsprechend beschaffener Wissensbestände in Interpretationsprozesse gesagt. Sehr anschaulich wird das hier adressierte Problem im Rahmen der kritischen Prüfung von methodisch-strategischen Anleitungen zum literarischen Verstehen, die zeigen, dass solche Anleitungen letztlich immer nur zum Preis unzulässiger Schematisierung und Entproblematisierung zu haben sind (vgl. Lessing-Sattari 2015).

3. *Texte als Individuen*

Es sind aber eben nicht nur die prinzipielle Dialektik von Verstehen und Erklären und die konstitutive Rekursivität von Interpretationsprozessen, die der Formulierung von nützlichen Techniken und der Vermittlung von passgenauen

Wissensbeständen entgegenstehen, vor allem ist es die Individualität der Texte, die sich dem sperrt (vgl. Szondi 1962; Zabka 2015). Dieser literaturdidaktische Allgemeinplatz kann und sollte aber nicht dazu führen, dass das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinen in literarischen Verstehensprozessen nicht weiter ausgelotet wird. Denn Generalisierungen und Versuche, die Dinge auf den Begriff zu bringen, stehen in einer Spannung zu literarischen Verstehensprozessen.¹ Die Anwendung von Wissen zielt aber häufig auf Kategorisierungen. Folglich ist die Balancierung dieses Widerspruches zentral für die Wissensvermittlung im Literaturunterricht.

Betrachtet man die drei Aspekte im Zusammenhang können einerseits Zweifel aufkommen, inwiefern man hier literaturdidaktisch überhaupt Land gewinnen kann, andererseits erwächst daraus ein zunehmendes Interesse an den schulischen (und universitären) Vermittlungspraktiken, die sich in diesem Spannungsfeld bewegen und notgedrungen einen Umgang damit finden. Zugleich ist dieses Feld aus der Fokussierung auf das einsam mit dem Text operierende Individuum herauszulösen und in soziale Kontexte einzubinden. Bevor diese Perspektive aufgegriffen und vertieft wird, soll zunächst jedoch gefragt werden, inwiefern die bereits beschriebenen Zusammenhänge aus einer kognitionspsychologischen und wissenschaftstheoretischen Perspektive reflektiert werden können.

Wissenstypen – Wissensqualitäten – Wissensorganisation

Die von de Jong/Ferguson-Hessler (1996) vorgeschlagene Systematisierung von Wissensformen, die von Iris Winkler in die deutschdidaktische Diskussion eingebracht wurde, soll als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen dienen, da sie offenlegt, dass die Vorstellung, literarisches Lernen sei dann erfolgreich, wenn deklaratives Wissen in prozedurales Wissen überführt werde, die eigentlichen Problemzusammenhänge überdeckt. Ton de Jong und Monica Ferguson-Hessler (1996) unterscheiden in ihrer zweidimensionalen Matrix vier *Wissenstypen* (situationales, konzeptuelles, prozedurales und strategisches Wissen) und fünf *Wissensqualitäten* (Verarbeitungstiefe, innere Struktur/Vernetztheit, Automatisierungsgrad, Modalität und Allgemeingrad) und vermeiden somit die

1 „Es wäre demnach ein Irrtum zu glauben, man könnte den Sinn eines literarischen Textes abschließend auf den Begriff bringen, den Text ‚sinngemäß‘ ausschöpfen. [...] ‚Die Kunst‘, so heißt es bei Goethe, ‚ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen; darum scheint es eine Thorheit, sie wieder durch Worte vermitteln zu wollen“ (Gabriel 1983, S. 15; vgl. auch Zabka 2004).

unreflektierte Zuschreibung bestimmter Wissensqualitäten in der Auseinandersetzung mit Wissenstypen.

Betrachtet man zunächst die Wissenstypen, wäre beispielsweise zu klären, welches *konzeptuelle* literaturwissenschaftliche und linguistische Wissen für literarische Verstehensprozesse Relevanz gewinnen kann - und welche Wissensbestände eher dysfunktional erscheinen. Beispielhafte Fragen in diesem Kontext wären: Welche narratologischen Modelle oder welche Konzeptionen des Phänomens *Metapher* können konstruktiv in Verstehensprozesse eingebracht werden und welche Modelle und Begriffe erzeugen Vorstellungen, die Verstehensprozesse behindern bzw. fehlliten (vgl. z. B. Fingerhut 2010; Lessing/Wieser 2013; Spinner 2012)? Die Merkmale *unmittelbarer Beginn* und *offenes Ende* dürften beispielsweise für die *Bestimmung* eines Textes als Kurzgeschichte häufig wenig leisten, für das *Verstehen* einer Kurzgeschichte erscheint die Wirkungslosigkeit fast ausgemacht. Etwas anders könnte es aussehen, wenn man um das Hemingway'sche Eisberg-Modell weiß und den herausgerissenen Moment als Anlass zur Ergründung des Dahinterliegenden nimmt.

Es ließen sich viele weitere Beispiele anführen. Was Juliane Köster mit Blick auf das Gattungswissen fordert, gilt grundsätzlich: Es ist empirisch basiert zu prüfen, welches konzeptuelle Wissen Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Altersstufe Zugänge zu literarischen Texten und ihrem Verständnis eröffnet (vgl. Köster 2015, S. 68). Da literaturwissenschaftliches Wissen häufig aus Praktiken der Systematisierung oder Strukturierung resultiert, ist es naheliegend, dass es sich in Praktiken der Erschließung von Texten nur bedingt bewähren kann. Hier kommt Deweys Unterscheidung zwischen der logischen Perspektive des Wissenschaftlers und der psychologischen Perspektive des Lehrenden zum Tragen (vgl. Dewey 1897/1972).

In Bezug auf das *prozedurale* Wissen wäre zu fragen: Welchen Analyseoperationen kommt ein besonderer heuristischer Wert zu (vgl. z. B. in Bezug auf die Analyse semantischer Ähnlichkeiten: Zabka 2013), welche Analyseoperationen laufen tendenziell leer bzw. gewinnen erst im Rahmen der Stützung von Interpretationsthesen Relevanz (z. B. Analyse des Metrums)?

Für die präzise Beschreibung von Lern- und Vermittlungsprozessen insbesondere im Rahmen empirischer Studien ist die Differenzierung von *Wissenstyp* und *Wissensqualität* unumgänglich. Immer noch wird - implizit oder explizit - konzeptuelles bzw. deklaratives Wissen häufig als träge und tendenziell nutzlos für das literarische Lernen attribuiert, während prozedurales Wissen als ideale Zielgröße konzipiert wird, ohne dass die Qualität dieser Wissenstypen in Betracht gezogen wird. Betrachtet man sich die literaturdidaktischen

Exzellenzmarker - Flexibilität, Adaptivität und Vernetztheit - erscheinen die Wissensqualitäten *Verarbeitungstiefe* und *innere Struktur* des Wissens diesbezüglich als besonders bedeutsam, wobei de Jong/Ferguson-Hessler betonen, dass diese beiden Wissensqualitäten eng miteinander verwoben sind (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996, S. 108). So setzt die gekonnte Anwendung von Analyseoperationen voraus, dass das prozedurale Wissen über die entsprechenden Operationen mit konzeptuellem Wissen (z.B. zu bestimmten Textstrukturen oder Gattungskonventionen) verknüpft ist und die Grenzen der vorgenommenen Operationen reflektiert werden können (*Verarbeitungstiefe*).

De Jong/Ferguson-Hessler entwickeln und erläutern ihre Wissensmatrix allerdings anhand der Analyse von Problemlösehandlungen bei Novizen und Experten in der Physik. Folglich wäre zu diskutieren, welche Differenzierung und Konkretisierungen für den Umgang mit Textverstehensproblemen notwendig sind.² Mit Blick auf Automatisierungsgrad und Verarbeitungstiefe wäre hier beispielsweise die schon im 19. und 20. Jahrhundert, aber auch aktuell für literaturwissenschaftliche Expertise prominent gesetzte Kategorie des *philologischen Takts* zu bedenken:

Die Definitionen dieser und vergleichbarer Konzepte [Intuition, Gefühl, Gespür] sind dabei im Detail durchaus divergent. Sie reichen von einem „keiner weiteren Rechenschaft fähigen Gefühl[]“ [bei August Boeckh], das in hermeneutischen Prozessen helfen könne, problematische „Knoten“ zu zerhauen, über eine Art allgemeiner wissenschaftlicher Effizienz, die den Forscher davor bewahre, seine Zeit auf „wertlose Probleme und abstruse Gebiete“ [bei dem Mathematiker Hermann Hankel] zu verschwenden, bis hin zu einem in einer aktuelleren Untersuchung von Marie Antoinette Glaser ausgemachten „Spürsinn“ und „literaturwissenschaftliche[n] Blick“, der sich speziell in einer Fähigkeit des „Motiv-Erkennens“ niederschläge, welche den Forscher – hier erneut den Literaturwissenschaftler – bei der Interpretation bestimmter Texte anleiten könne. (Petraschka 2015, S. 592f.)

Dass diese Wissensform, so es sich denn überhaupt um eine *Wissensform* handelt, nicht methodisierbar ist, erscheint unstrittig (vgl. ebd., S. 594) zugleich stellt sich, wenn man nicht von einer Begabung ausgehen will, die Frage nach dem Erwerb. Carlos Spoorhase verweist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle des Seminars:

Das, was mit Ausdrücken wie dem philologischen „Takt“ oder philologischen „Blick“ umschrieben wird, erweist sich auf individueller Seite als komplexes Gefüge weitgehend implizit erworbener philologischer Fertigkeiten und Fähigkeiten; auf institutioneller Seite erweist es sich als Ausbildungserfolg einer konkreten epistemischen Formation:

2 Weiterzuführen wären somit Untersuchungen wie die von Iris Winkler (2007) zur Wissensnutzung von Experten und Novizen.

des Seminars. Dort können „Blick“ oder „Takt“ in dem von einem Meister angeleiteten übenden Umgang mit vorbildlichen und mustergültigen Arbeiten erworben werden. (Spoerhase 2015, S. 71f.)

Somit rücken zum einen die unterrichtlichen Vermittlungssituationen in den Fokus, die den Erwerb des Takts ermöglichen, zum anderen ist genauer zu prüfen, ob das, was als *philologischer Takt* gefasst wird, auch schulische Relevanz hat und zu einer weiteren Klärung des Verhältnisses von Wissen und Können in literarischen Verstehensprozessen beitragen kann.

Mindestens ebenso aufschlussreich dürfte aber die damit verknüpfte Diskussion sein, über welches *situationale* Wissen (d.h. Wissen über typische Situationen im Umgang mit Literatur und dabei zu beachtende Aspekte) Schülerinnen und Schüler verfügen und über welches sie (aus literaturdidaktischer Perspektive) verfügen *sollten*. Dass Schülerinnen und Schüler durch ihre unterrichtliche Sozialisation äußerst wirksames Wissen darüber erwerben, welches Wissen (und welche Analyserituale) in einem Gespräch über Literatur und welches in einem Interpretationsaufsatz in Anschlag gebracht werden muss, ist vielfach kritisch reflektiert worden (vgl. z. B. Abraham 1994). Doch welches Wissen wäre nützlich bzw. wünschenswert? Auch hier sind wohl wieder der *philologische Takt* und damit die Vermittlungspraktiken berührt.

Die Frage nach dem situationalen Wissen eröffnet zugleich die wissenssoziologische Perspektive und zeigt damit auch die Grenzen des Modells von de Jong/Ferguson-Hessler für literaturdidaktische Fragestellungen auf: Wissen wird in Situationen vermittelt und erworben, die durch spezifische Praktiken seitens der Lernenden und Lehrenden bestimmt sind. Dabei sind die mit diesen Praktiken verknüpften impliziten Wissensbestände und Überzeugungen sowie Wertvorstellungen ggf. bedeutsamer als die explizit geäußerten oder in Lehrmaterialien präsentierten Wissensgehalte (vgl. auch Gruber/Samouli 2015, S. 41f.). Während in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken die Untersuchung von epistemologischen Überzeugungen bei Lehrenden und Lernenden und deren Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse ein etabliertes Forschungsfeld ist, hat sich die Literaturdidaktik diesen Fragen bisher nur zögerlich genähert (vgl. Wieser 2012; 2013). Dabei ist zu vermuten, dass in einer schwach strukturierten Domäne, wie sie der Literaturunterricht bearbeitet, entsprechende Überzeugungen beispielsweise zu Fragen des Erwerbs literarischer Expertise oder zur Evaluation literarischen Wissens einen großen Einfluss auf Rezeptions- und Verstehensprozesse, aber ebenso auf die entsprechenden Lehrprozesse haben.

Neben der Reflexion und Bestimmung der relevanten Wissensbestände in literarischen Kontexten und deren Beschreibung hinsichtlich der Dimensionen

Wissenstyp und Wissensqualität ist zudem die Organisation des domänenspezifischen Wissens zu berücksichtigen. Auch wenn gegenwärtig eher die Nähe sowie die wechselseitige Bedingtheit der Erkenntnis- und Wissensformationen von Natur- und Geisteswissenschaften betont und Snows Konzept der zwei Kulturen (Snow 1959/1987) und Diltheys Gegenüberstellung von *Verstehen* und *Erklären* problematisiert werden (vgl. z.B. Welsh/Willer 2008), ist es doch nicht uninteressant nach fachspezifischen Konstellationen zu fragen. Silke Jahr sieht die entscheidende Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften in der vertikalen bzw. horizontalen Wissensorganisation:³ Während das Wissen in den Naturwissenschaften tendenziell hierarchisch organisiert ist und der Wissenserwerb folglich stufenförmig organisiert wird, stellt sich dies für die Geisteswissenschaften anders dar:

Begriffe aus dem Bereich der Geisteswissenschaften sind im Sinne der Abstraktion des Wissens ebenfalls hierarchisch organisiert, durchlaufen aber normalerweise nicht so viele Hierarchiestufen. Die Einzelsachverhalte sind leichter zu verstehen, da die Wissensvoraussetzungen jeweiliger Begriffe hierarchisch nicht so tief gehen. Für geisteswissenschaftliche Sachverhalte ist eher typisch, dass sie mit vielen und sehr unterschiedlichen Wissensbereichen unmittelbar verknüpft sind. (Jahr 2009, S. 82)

Diese Verknüpfung bzw. Vernetztheit der Begriffe und Konzepte stellt zugleich auch die zentrale Herausforderung in der Wissensvermittlung dar, da diese Vernetzung wesentlich schwieriger als der stufenförmige Wissenserwerb zu modellieren und über curriculare Vorgaben zu planen ist. Das Problem der schematischen Applikation von Epochen- oder Gattungswissen lässt sich u. a. hierauf zurückführen. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Koexistenz von divergenten Modellierungen eines Phänomens dar:

Das Spezifische des Wissens in den Geisteswissenschaften besteht darin, dass Dinge nicht auf eine bestimmte Art zusammenhängen, die andere Weisen des Zusammenhangs ausschließen, sondern dass je nach Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes und je nach theoretischen Bezügen die Dinge sowohl auf die eine als auch auf die andere Art in verschiedene Zusammenhänge eingebettet sind. Ein wesentliches Ziel der Ausbildung in den geisteswissenschaftlichen Fächern ist die Vermittlung eines Problembewusstseins dafür, dass verschiedene theoretische Modelle gleichzeitig relevant sind und meist einen berechtigten Geltungsanspruch haben, dass wissenschaftliche Aussagen oft nur eine Tendenz angeben, exakte Angaben nicht nur prinzipiell nicht möglich sind, sondern auch an der Wirklichkeit einer in einem weit gefassten Sinne menschlichen Lebenswelt vorbeigehen. (Jahr 2009, S. 94)

3 Zu einem ähnlichen Befund kommt Marie Antoinette Glaser in ihrer Studie *Literaturwissenschaft als Wissenskultur* (vgl. Glaser 2005, S. 142).

Natürlich kann man einwenden, dass die beschriebenen Verhältnisse nur in Teilen die Wissenskonstellationen in Natur- und Geisteswissenschaften erfassen und zudem mit Blick auf schulische Lernkulturen relativiert werden müssten, da man in schulischen Kontexten, d.h. im Literaturunterricht, grundsätzlich nicht die universitäre Elaboriertheit der Konzepte anstreben kann und sollte (vgl. Zabka 2015, S. 136), sondern höchstens erste Knotenpunkte des Wissens sichern kann, um Kontextualisierungen zu ermöglichen. Aber was wären diese Knotenpunkte? Angesichts der variierenden Konzeptualisierungen und der daraus resultierenden variierenden Relevanz von Wissensbeständen dürften diese schwer zu bestimmen sein. Dass in den meisten curricularen Vorgaben für den Literaturunterricht derzeit die konkrete Benennung von Wissensbeständen vermieden wird, ist also nicht verwunderlich. Verwiesen werden soll an dieser Stelle aber nochmals auf die zu bestimmenden (basalen) konzeptuellen Wissensbestände, welche das Verstehen literarischer Texte befördern können.

Neben den eingangs skizzierten Problemen der Wissensvermittlung im Literaturunterricht (ästhetische bzw. poetische Erfahrung als Voraussetzung; dialektische Interpretationsprobleme; Individualität der Texte) sind also auch hinsichtlich der relevanten Wissenstypen und Wissensqualitäten sowie aufgrund der domänenspezifischen Wissensorganisation weitere Herausforderungen auszumachen. Die Skepsis gegenüber Vorstellungen eines optimierbaren Wissenstransfers im Bereich des literarischen Lernens lässt sich also gut begründen. Aber welche weiteren Perspektiven auf das Verhältnis von Wissen und Können lassen sich mit Blick auf die konkrete unterrichtliche Wissens(-vermittlungs)situation entfalten?

Überlegungen zur unterrichtlichen Wissensvermittlung

Hinsichtlich der Wissensvermittlung bewegt sich Literaturunterricht aufgrund der skizzierten Verhältnisse zwischen zwei nicht ganz ungefährlichen Polen: Auf der einen Seite steht ein Literaturunterricht, der Interpretation als Kunst modelliert und die regelhafte Anwendung von Wissen grundsätzlich ausschließt und auf das Können der Könner setzt. Die Unübersichtlichkeit der relevanten Wissensbestände und die Undurchsichtigkeit der gekonnten Wissensanwendung führt dann dazu, so Jakob Ossner (2013, S. 45), dass Deutsch als Talentfach wahrgenommen wird. Die andere Seite wäre durch einen Literaturunterricht gekennzeichnet, der vorrangig auf Analyserituale setzt und versucht, durch regelhafte Anleitung und entproblematisierte Wissensbestände vermeintliche Orientierung zu schaffen (vgl. Kämper-van den Boogaart et al. 2011; Zabka 2012). Dazwischen wären schließlich literaturdidaktische Ansätze zu verorten, die auf das implizite Wissen der Lernenden abzielen und dieses beispielsweise durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zu

erweitern versuchen (vgl. z. B. Spinner 2004; 2012). Ob es sich dabei um die goldene Mitte handelt, erscheint allerdings fraglich. Nicht zuletzt da es noch ein weiteres Modell der Wissensvermittlung gibt, welches gleichfalls auf implizite Lernprozesse setzt, aber weniger Vertrauen in konstruktivistische Lerntheorien hat⁴ und vorrangig auf Enkulturation zielt: die bereits im Kontext des Erwerbs des *philologischen Takts* im Seminar erwähnte *Meisterlehre*. Betrachtet man diese als Form des Lernens am Modell trifft aber zumindest in Teilen das zu, was Klaus-Peter Konerding grundsätzlich zum Wissenstransfer ausführt:

Zunächst ist unter den zuvor skizzierten Voraussetzungen [d. h. der Einbindung jeglichen Wissens in kulturspezifische Praktiken] festzustellen, dass Wissen im engeren Sinne nur über den Prozess der Enkulturation bzw. der kulturbezogenen Sozialisation erworben werden kann. Wissenstransfer hingegen betrifft die Vermittlung von Wissen über (wissens)kulturelle Grenzen hinaus, ohne den Prozess der Enkulturation selbst vorauszusetzen. Dies ist ein alltäglicher Vorgang in komplex entwickelten Gesellschaften mit entsprechend zahlreichen Teilkulturen. Erfolgreicher Wissenstransfer verlangt – nach dem zuvor Ausgeführten – transkulturelle Anschließbarkeiten hinsichtlich der jeweiligen Praxen und Praktiken, und das heißt letztlich, der zugehörigen Wissensrahmen. (Konerding 2009, S. 97)

Es stellt sich folglich die Frage, wie die Anschließbarkeit der *meisterhaften* Praktiken im Umgang mit Literatur gewährleistet werden kann. Dies setzt, will man den Wissens- und Könnenstransfer nicht dem Zufall überlassen,⁵ in jedem Fall auf Seiten der Lehrenden die genaue Kenntnis der eigenen Praktiken, aber auch die der Lernenden voraus. Erst dann kann bestimmt werden, wo sich Anschlussprobleme ergeben können und folglich besondere Vermittlungsmaßnahmen notwendig sind.

Die nicht ohne weiteres gegebene Explizierbarkeit des in den Praktiken eingebetteten Wissens führt nun aber dazu, dass dieses tendenziell zu Gunsten leichter in Merkkästen abzubildender Wissensbestände vernachlässigt wird, worauf auch Steffen Martus und Carlos Spoerhase mit Blick auf die Literaturwissenschaft verweisen:

Die Explikation der in der Wissenschaft als Praxis, als Textumgangsform und als Wissenskultur eingeschliffenen Verfahrensroutinen fällt auch deshalb so ungemein schwer, weil sich die literaturwissenschaftliche Selbstreflexion meist auf die Ebene des Regelwissens konzentriert und das Anwendungswissen dabei vernachlässigt. Dabei geraten

4 Zu den Fehlschlüssen eines naiv verstandenen pädagogischen Konstruktivismus vgl. den Beitrag von Iris Winkler in diesem Band.

5 Den Zufall könnte man wahrscheinlich genauer bestimmen: eine weitgehende Passung der Praktiken und des Habitus von Lehrenden und Lernenden.

die „handwerklichen“ Wissensformen der Literaturwissenschaft aus dem Blick; es sind aber genau diese Praxisformen des Textumgangs, der Begriffsbildung, der Themenfindung, der Wissensordnung, der Validierung und Darstellung von Wissensansprüchen, die den literaturwissenschaftlichen Disziplinen ihr spezifisches Gepräge verleihen. (Martus/Spoerhase 2009, S. 89)

Die Notwendigkeit der Explikation des Anwendungswissens im Bereich der Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten wird durch den Vergleich mit sprachlichen Lernprozessen besonders markant: Während hinsichtlich des Spracherwerbs in interaktionistischen Ansätzen mimetische Aneignungsprozesse, beispielsweise in der Eltern-Kind-Interaktion, als zentral angesehen werden (vgl. Hochstadt 2015), kann dies für das literarische Lernen insbesondere hinsichtlich literarischer *Verstehens*prozesse nur sehr bedingt angenommen werden, denn Verstehen ist zunächst *stumm*, d. h. für das Gegenüber nicht erfahrbar.⁶

Dies spiegeln auch die Ausführungen von Markus Steinbrenner zum *Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs*, in dem mimetischen Lernprozessen eine konstitutive Bedeutung zugesprochen wird. Er unterscheidet verschiedene Ebenen des mimetischen Bezugs im literarischen Gespräch, die sich aber alle auf das sprachliche Verhalten der Gesprächsteilnehmer und -teilnehmerinnen bzw. auf den literarischen Text, nicht aber auf die Verstehensoperationen beziehen (können).⁷ Der Bezug auf die vollzogenen bzw. zu vollziehenden Verstehensoperationen kann also immer nur ein indirekter sein, indem die Fragen und Perspektiven des bzw. der Leitenden wahrgenommen werden – ganz sicher eine entscheidende Dimension des literarischen Gesprächs. Natürlich wäre es zudem denkbar, dass die Gesprächsteilnehmer und -teilnehmerinnen, insbesondere der oder die Leitende, ihre Verstehenshandlungen verbalisieren, doch dies würde dem Konzept des literarischen Gesprächs, das auf einem möglichst authentischen Austausch über Literatur zielt, tendenziell zuwiderlaufen.

Naheliegender wäre die Methode des Lehrens durch Lautes Denken für entsprechende Verbalisierungen von Verstehensoperationen. Insbesondere dem oder der Lehrenden unbekannte literarische Texte könnten Anlass für Explikationen von Verstehensprozessen im Rahmen des Lauten Denkens sein. Ob und bei

6 Anders ist die Erwerbssituation produktiver literarischer Kompetenzen gestaltet, hier spielen Formen des mimetischen Lernens durchaus eine Rolle (vgl. Spinner 2005).

7 „Das literarische Gespräch kann Mimesis in Bezug auf – die anderen TeilnehmerInnen und deren sprachliches und soziales Verhalten/– die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen/– den Leiter/die Leiterin und deren Verhalten und Haltung/– den literarischen Text und seine ästhetische Sprache – ermöglichen [...]“ (Steinbrenner 2009, S. 660).

welchen Lernenden diese Methode aber erfolgreich im Rahmen des literarischen Lernens eingesetzt werden kann, ist bisher nicht empirisch geprüft worden. Zu prüfen wäre unter anderem, in welchem Umfang die Verstehensprobleme und die rekursiven Schleifen gezielt zu explizieren sind:

Der durchschnittliche Lerner braucht Unterstützung, um nicht im „Dickicht der Lernumgebung“ verlorenzugehen. [...] Sollte ein Expertenmodell wie ein „master model“ agieren, das reibungsloses Verhalten zeigt, oder sollte der Kampf mit und das Überwinden von Schwierigkeiten auch modelliert werden? (Renkl 2015, S. 153)

Aber es ist noch eine zweite Differenz zwischen sprachlichem und literarischem Lernen festzuhalten: Sprachliches Lernen basiert in weiten Teilen auf dem Erwerb von sprachlichen Mustern und Prozeduren, wobei diese nicht mechanistisch zu verstehen sind und auch nicht ihrer kreativen Aneignung entgegenstehen (Hochstadt 2015, S. 49, 57). Inwiefern von entsprechenden (und zudem explizierbaren) Mustern im Kontext des literarischen Lernens ausgegangen werden kann, erscheint im Bereich der Rezeption von literarischen Texten angesichts der bereits ausgeführten Komplexität und Dialektik von Interpretationsprozessen sowie der grundsätzlichen Bindung an literarische *Exemplare* zumindest als fraglich.⁸

Aus praxeologischer Perspektive ergibt sich eine weitere Herausforderung im Rahmen der Wissensvermittlung, da das Wissen nicht nur in Praktiken eingebettet ist und folglich expliziert werden muss, sondern zudem die Praktiken stets einer spezifischen Intentionalität folgen.

Liest man die Einführungen [in die Literaturwissenschaft], kann man nicht selten den Eindruck gewinnen, dass die Studierenden bereits über die disziplinspezifische Intentionalität (z.B. fachrelevante Forschungsarbeiten zu schreiben) verfügen und dass es nun nur noch darum ginge, ihnen die Wissensbestände und das Methodenarsenal zu vermitteln, um diese gesetzten Ziele zu erreichen (Martus/Spoerhase 2013, S. 34).

Doch die Berücksichtigung der spezifischen Intentionalität von Praktiken ist nicht nur ein Problem, mit dem literaturwissenschaftliche Einführungen oder auch Lehrbücher für den Deutschunterricht konfrontiert sind. Es spiegelt sich ebenso in unterrichtlichen Wissensvermittlungsprozessen, wenn die Lehrenden selbst nicht um die spezifische Intentionalität wissen, da ihr Wissen nicht in die entsprechenden Praktiken eingebettet ist und sie es nur deshalb vermitteln, weil

8 Dieser Befund spiegelt sich auch in der Diskussion um Lesestrategien bzw. Lesetechniken im Umgang mit literarischen Texten (vgl. Lessing-Sattari 2015).

es eben zum Standardrepertoire des Literaturunterrichts gehört oder es im Lehrplan gelistet ist.⁹

Dies berücksichtigend erscheinen die Anforderungen an eine fachdidaktisch professionalisierende Lehrerbildung gleichfalls in einem etwas anderen Licht. Es stellt sich dann eben nicht nur die Frage, über welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen die Lehrenden verfügen müssen, sondern mindestens ebenso entscheidend wäre, die Erwerbssituationen im Studium so zu gestalten, dass die disziplinspezifische Enkulturation und damit die Einbettung des Wissens in Praktiken gesichert ist. Doch da schulische und universitäre Praktiken einer je unterschiedlichen Intentionalität folgen, steht die Lehrerbildung vor einer weiteren Herausforderung, die bisher nur unzureichend diskutiert worden ist.

Und nun? Sind Wissensvermittlung im Literaturunterricht und eine diesbezüglich professionalisierende Lehrerbildung ein unmögliches Geschäft, das man eigentlich doch nur dem Zufall überlassen kann? Mindestens zwei Einwände lassen sich aus dem bisher Ausgeführten ableiten: Zum einen scheint eine grundlegende Revision der konzeptuellen, aber auch prozeduralen Wissensbestände des Literaturunterrichts auf der Basis empirischer Befunde und normativer Diskussionen als dringend notwendig. Die psychologische Perspektive ist dabei durchgängig zu etablieren (vgl. Dewey 1897/1972). Zudem ist die teilweise zu beobachtende Äußerlichkeit der Wissensbestände bei den Lernenden und Lehrenden insbesondere mit Blick auf die Lehrerbildung kritisch zu hinterfragen. Nicht nur für die Lehrenden, welche die Methode des Lauten Denkens anwenden wollen, gilt, dass sie über eingebettetes Anwendungswissen verfügen müssen und nicht nur über Regelwissen.

Zum anderen ist auf das Können der Lehrenden zu setzen: Mit den skizzierten Problemen wird ja umgegangen und Literaturunterricht, auch erfolgreicher, findet statt. Im Rahmen rekonstruktiver Unterrichtsforschung wäre folglich zu untersuchen, welche Formen des Zeigens (vgl. Prange 2005) sich als konstruktiv erweisen.

Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart et al.: Klett-Schulbuchverlag.
- Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.) (2015): Theorien, Methoden und Praktiken der Interpretation. Berlin: de Gruyter.

9 Auf die Bedeutung des Erfassens der Intentionalität von Handlungen in sozialen Lernprozessen verweisen auch die Studien von Michael Tomasello (vgl. Tomasello et al. 1993, S. 497).

- Dewey, John (1972): *The Psychological Aspect of the School Curriculum* (1897). In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): *The Early Works of John Dewey. 1882–1898*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, pp. 164–176.
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 186–194.
- Fingerhut, Karlheinz (2010): *Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt? Über den Erzähler als Maske und Marionette des Autors. Erzähldidaktik im Literaturunterricht der Sekundarstufen*. In: Albes, Claudia/Saupe, Anja (Hrsg.): *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 45–71.
- Freudenberg, Ricarda (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Marie Antoinette (2005): *Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur. Zu den Praktiken, Mechanismen und Prinzipien einer Disziplin*. Hamburg: Kovac.
- Gruber, Hans/Stamouli, Elena (2015): *Intelligenz und Vorwissen*. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 25–44.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jahr, Silke (2009): *Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen den Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer*. In: Weber, Tilo/Antos, Gerd (Hrsg.): *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 76–98.
- Jong, Ton de/Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): *Types and Qualities of Knowledge*. In: *Educational Psychologist*. Vol. 31. No. 2, pp. 105–113.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2011): *Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie*. In: *Zeitschrift für Germanistik*. Jg. 21. H. 1, S. 8–24.
- Kindt, Tom (2015): *Deskription und Interpretation. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung*. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 93–112.

- Konerding, Klaus-Peter (2009): Sprache – Gegenstandskonstitution – Wissensbereiche. Überlegungen zu (Fach-)Kulturen, kollektiven Praxen, sozialen Transzendentalien, Deklarativität und Bedingungen von Wissenstransfer. In: Felder, Ekkehard/Müller, Marcus (Hrsg.): Sprache und Wissen. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“. Berlin: de Gruyter, S. 79–111.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Jg. 2. H. 2, S. 59–71.
- Lessing-Sattari, Marie (2015): Hermeneutischer Zirkel reloaded: Perspektiven der Problemlöseforschung auf die Frage der Modellierung und Vermittelbarkeit von Interpretationsprozessen. In Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 61–89.
- Lessing-Sattari, Marie Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Lessing, Marie/Wieser, Dorothee (2013): Didaktische Zugänge zur Metapher. Chancen und Herausforderungen einer interdisziplinären Perspektive. In: Lessing, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven. Paderborn: Fink, S. 101–116.
- Lösener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Jg. 2. H. 2, S. 72–84.
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2009): Praxeologie der Literaturwissenschaft. In: Geschichte der Germanistik. Bd. 35/36, S. 89–96.
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2013): Eine praxeologische Perspektive auf ‚Einführungen‘. In: Sittig, Claudius/Standke, Jan (Hrsg.): Literaturwissenschaftliche Lehrbuchkultur. Zur Geschichte und Gegenwart germanistischer Bildungsmedien. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 25–39.
- Ossner, Jakob (2013): Erklären und Zeigen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34, S. 37–51.
- Petraschka, Thomas (2015): Takt als heuristische Kategorie in Erkenntnis- und Interpretationsprozessen. In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken der Interpretation. Berlin: de Gruyter, S. 591–607.

- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Renkl, Alexander (2015): Wissenserwerb. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 3–24.
- Ruf, Benedikt (2014): Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. In: Jahraus, Oliver/Liebau, Eckart/Pöppel, Ernst/Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster: Waxmann, S. 107–120.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Snow, Charles Percy (1987): Die zwei Kulturen. Rede (1959). In: Kreuzer, Helmut/Klein, Wolfgang (Hrsg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz: C.P. Snows These in der Diskussion. München: Dt. Taschenbuch Verlag, S. 19–58.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 53–69.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer, S. 109–119.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Wie viel Freiraum braucht Kreativität? Folgerungen für die Aufgabenkonstruktion. In: Köster, Juliane/Lütgert, Will/Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 139–153.
- Spoerhase, Carlos (2015): Das „Laboratorium“ der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850-1900). In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken der Interpretation. Berlin: de Gruyter, S. 53–80.
- Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Anz, Thomas/Kaulen, Heinrich (Hrsg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Berlin: de Gruyter, S. 645–668.
- Szondi, Peter (1962): Zur Erkenntnisproblematik in der Literaturwissenschaft. In: Die neue Rundschau. Jg. 73. H. 1, S. 146–165.
- Tomasello, Michael/Kruger, Ann Cale/Ratner, Hilary Horn (1993): Cultural learning. In: Behavioral and Brain Sciences. Vol. 16. No. 3, pp. 495–511.
- Welsh, Caroline/Willer, Stefan (2008): Einleitung. Die wechselseitige Bedingtheit der Wissenskulturen – ein Gegenentwurf zur Trennungsgeschichte. In: Welsh,

- Caroline/Willer, Stefan (Hrsg.): „Interesse für bedingtes Wissen“. Wechselbeziehungen zwischen den Wissenskulturen. München: Fink, S. 9–20.
- Wieser, Dorothee (2013): Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159–178.
- Wieser, Dorothee (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 135–151.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 38, S. 136–150.
- Zabka, Thomas (2013): Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 51–66.
- Zabka, Thomas (2012): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchungen vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 35–52.
- Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 247–262.

Iris Winkler

Was die Diskussion über Wissen im Literaturunterricht über die Literaturdidaktik verrät – oder: Für einen selbstbewussteren Umgang mit Normsetzungen

Abstract: The question of the status of knowledge in literature lessons reveals an ambivalence of German *Literaturdidaktik* towards input in literature classes. This article points out that the domain has to reflect its own epistemological beliefs and relate them to empirical findings in order to represent its normative positions with more self-confidence.

Betrachtet man die fachdidaktische Diskussion um die Rolle von Wissen im Literaturunterricht aus einer gewissen Distanz, dann wirkt die Literaturdidaktik in diesem Punkt dauerhaft verunsichert. Juliane Köster und Dorothee Wieser (2013) stellen zwar fest, dass die Frage nach der Relevanz von Wissen für das literarische Lernen in der Disziplin und darüber hinaus zuletzt „erhebliche Aufmerksamkeit erfahren habe“ (Köster/Wieser 2013, S. 5). Dennoch scheinen in der Literaturdidaktik zwei sehr prinzipielle Fragen im genannten Diskurs strittig zu sein:

(1) Spielt fachspezifisches Wissen überhaupt eine wichtige Rolle im Literaturunterricht? Warum (nicht)? Und wenn ja: Darf man Lernenden orientierende Vorgaben machen? Sinngemäß sind das die Fragen, die Thomas Möbius und Michael Steinmetz im Vorfeld der Tagung in Rauischholzhausen, die in diesem Band dokumentiert wird, an die Beitragenden gerichtet haben.

(2) Daraus, dass sich die Disziplin in derart Grundsätzlichem unsicher ist, resultiert auf einer Metaebene die Frage nach dem fachlichen Selbstverständnis der Deutschdidaktik.¹ Zwischen ihrer Rolle als Norm setzender Disziplin² auf der einen Seite und empirisch forschender Disziplin auf der anderen Seite wird ein Gegensatz stilisiert, wenn etwa Juliane Köster und Dorothee Wieser provokativ fragen:

1 Die Debatte darüber wurde auf der Göttinger *Denkrahm*-Tagung im Frühjahr 2015 geführt (vgl. Bräuer 2016).

2 Zur Frage, inwieweit die Deutschdidaktik eine eigene Disziplin ist, vgl. z.B. Winkler/Schmidt (2016).

Sollte sich die Deutschdidaktik an solch normativen Diskussionen [um zu erwerbende Wissensbestände im Literaturunterricht] explizit beteiligen und Stellung beziehen? [...] Oder ist die Rekonstruktion von Lernprozessen sowie die reflexive Beobachtung von Unterricht das Feld, welches man besser nicht verlassen sollte? (Köster/Wieser 2013, S. 10)

Der Fragenkatalog macht es deutlich: Wir bewegen uns auf einem stark normativ besetzten Gebiet, und in der Debatte sind epistemologische Überzeugungen³ von Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktikern in ihrem Kern berührt. Ich gehe im Folgenden auf die beiden strittigen Aspekte ein, indem ich vorgefundene Überzeugungen referiere, einordne und bewerte, nicht ohne meine eigenen Überzeugungen zu explizieren.

Zum Status fachlichen Wissens im Literaturunterricht

Kämper-van den Boogaart (2005) führt im Kontext der Kompetenzdebatte vor, dass literarische Texte im Einzelfall Spezialwissen voraussetzen, damit sie vertieft verstanden werden können – ein Hintergrundwissen, das aus der Erwerbsperspektive bei Schülerinnen und Schülern nicht vorausgesetzt werden kann und das so speziell ist, dass der Literaturunterricht es quasi nicht *auf Vorrat* und als übertragbare Wissensbestände ausbilden kann. Auch Michael Steinmetz (in diesem Band) zeigt exemplarisch für Robert Gernhardts *Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs*, wie relevant Spezialwissen, über das Lernende i. d. R. nicht von sich aus verfügen, für das differenzierte Erfassen eines einzelnen Textes ist. Der Stellenwert fachlichen Wissens für das Verständnis literarischer Texte erscheint mir vor dem Hintergrund dieser Beispiele unstrittig. Aus der kognitionspsychologischen Leseforschung ist überdies schon länger bekannt, dass die Verstehentiefe maßgeblich von der Art und Qualität des Vorwissens eines Lesers bzw. einer Leserin abhängt (vgl. z. B. Schiefele 1996, S. 118–120).

Köster und Wieser (2013) machen einen Gegensatz zwischen verstehensförderndem, *nützlichem* Wissen auf der einen Seite und *nutzlosem* Wissen auf der anderen Seite auf. Als *nutzloses* Wissen gilt ihnen „Wissen, welches ein (potentielles) kulturelles Kapital darstellt“ (Köster/Wieser 2013, S. 7). Die verbreitete didaktische Fixierung auf den „Nutzen des zu erwerbenden Wissens für literarische Verstehensprozesse und -kompetenzen“ verstelle den Blick auf „die Vielfalt der Wissensformen und Wissensoptionen“ (ebd.). Folgt man den Ausführungen von Köster und Wieser, dann liegt die Funktion des sog. kulturellen Kapitals darin, dass es das Individuum in die Lage versetzt, sich selbst und seine Gegenwart

3 Epistemologische Überzeugungen beziehen sich auf „Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens“ (Reusser et. al. 2011, S. 486).

im Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft zu betrachten (ebd., S. 9). Einen didaktischen *Nutzen* soll also auch dieses Wissen erfüllen, selbst wenn es vom Ansatz her über eine konkrete Textverstehensanforderung hinausgeht. Im Übrigen scheint es mir oft nur eine Frage der Blickrichtung zu sein, ob von den Verstehensanforderungen eines literarischen Textes aus nach dessen Kontext gefragt oder umgekehrt kulturelles Wissen anhand von Textbeispielen fassbar gemacht wird.⁴ Festzuhalten bleibt, dass auch aus der Perspektive von Köster und Wieser im Literaturunterricht Wissensbestände zentral sind, die über das außerunterrichtliche Wissen der Lernenden deutlich hinaus gehen.

Nichts als Konsens also? Zur *res dubia* wird die Frage nach der Relevanz fachlicher Wissensbestände im Literaturunterricht erst dadurch, dass auf übergeordneter Ebene die Frage nach den Zielen des Literaturunterrichts unterschiedlich beantwortet wird. In der Literaturdidaktik hat es fast Tradition, pädagogische und philologische Zielsetzungen des Literaturunterrichts gegeneinander auszuspielen. Auch wenn diese Gegensätze in letzter Zeit nicht mehr so scharf erscheinen (vgl. z. B. Zabka 2012, Winkler 2015b), lässt sich zugespitzt fragen: Sind im Literaturunterricht die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zentral zu setzen, oder geht es um literarische Bildung? Diese fachspezifischen Auseinandersetzungen wiederum sind nicht kontextfrei, sondern in allgemeine bildungstheoretische und -politische Debatten eingebettet. Young (2013) stellt für die letzten Jahrzehnte in internationaler Perspektive fest: „the question of knowledge has been almost systematically avoided by educationalists as a whole“ (Young 2013, S. 103), u. a. weil wissensbasierte Curricula in den Verdacht geraten sind, die Belange der Lernenden zu vernachlässigen und bestehende Machtverhältnisse zu zementieren (vgl. auch Young 2014b, S. 60–62). Die Kompetenzorientierung hat ihrerseits zunächst nicht dazu beigetragen, nach Gegenständen des Literaturunterrichts zu fragen (vgl. Zabka 2006, S. 80; Winkler 2012).⁵

-
- 4 Auf das von Steinmetz (in diesem Band) angeführte Textbeispiel bezogen: Nehme ich (wie Steinmetz) Gernhardts Text als Ausgangspunkt und zeige durch Kontextualisierung, wofür er exemplarisch ist? Oder will ich kulturelles Wissen über die 1968er-Bewegung und literarische Reaktionen darauf vermitteln und nutze Gernhardts Text hierfür als ein Beispiel? Vom angestrebten Lernergebnis her macht das keinen großen Unterschied. Ich gehe ohnehin davon aus, dass *kulturelles* Wissen kaum losgelöst von kulturellen Produkten (Texten, Bauwerken, Musikstücken, Gemälden) erworben werden kann – immer vorausgesetzt, man strebt nicht nur den Erwerb von Terminologie, sondern ein Verständnis von Konzepten an.
 - 5 Willenberg titelt allerdings bereits im Jahr 2000 *Kompetenzen brauchen Wissen*. Auch die (nicht mehr ganz) neue Aufmerksamkeit der Literaturdidaktik für die Frage des

Es ist also eine normative Setzung, wenn ich es als die Aufgabe von Schule allgemein und Literaturunterricht im Besonderen betrachte, den Lernenden Horizonte zu eröffnen, die ihnen im außerunterrichtlichen Alltag verborgen bleiben. Für anregend halte ich diesbezüglich das Konzept des *powerful knowledge* nach Young (2014a; 2014b). Als *powerful knowledge* bezeichnet Young fachspezifische und kontextübergreifende Wissensbestände, die sich von im Alltag erworbenem Wissen unterscheiden. Dass Wissen sozial konstruiert und dynamisch ist, wird dabei berücksichtigt. *Macht* entfalte Wissen, „if it predicts, if it explains, if it enables you to envisage alternatives“ (Young 2014a, S. 74). Wenn so verstandenes *powerful knowledge* die Curricula prägen, bildeten diese „a resource for teachers who seek to take their students beyond their experience in the most reliable ways we have“ (Young 2014a, S. 67).

Für den Literaturunterricht bedeutet das, dass Lernende Zugang zu Wissensbeständen erhalten müssen, die es ihnen ermöglichen, literarische Texte differenzierter zu verstehen, als sie es auf der Basis ihres Alltagswissens vermögen. Dazu gehört ebenso der Erwerb kulturellen Wissens, das ihnen die Möglichkeit bietet, den Einzelfall, das Hier und Jetzt in größere Zusammenhänge zu stellen. In beiden Fällen wird es den Lernenden über Wissensbestände, die Alltagshorizonte erweitern, ermöglicht, auch sich selbst in einem neuen Licht zu sehen (vgl. dazu ausführlicher Winkler 2015b).⁶

Es bleibt die Frage, *wie* die Lernenden zu diesem Wissen gelangen sollen und ob die selbst gesteuerte Erarbeitung dem rekonstruierenden Nachvollzug vorzuziehen ist. Kämper-van den Boogaart stellt dazu ganz lapidar fest, man müsse „dafür sorgen“, dass das zu einem vertieften und sachangemessenen Verstehen „erforderliche Kontextwissen zuvor im Unterricht erarbeitet werden konnte“ (Kämper-van den Boogaart 2005, S. 48); er schreibt dem Unterricht in diesem Punkt also Anleitungsfunktion zu. Steinmetz (in diesem Band) argumentiert in dieselbe Richtung und liefert darüber hinaus erste empirische Befunde dafür, dass die Vorgabe von Wissen das Autonomieerleben von Lernenden keineswegs einschränkt. Bereits Reusser (2006, S. 157) hat es als einen der „Fehlschlüsse eines naiv verstandenen pädagogischen Konstruktivismus“ bezeichnet

zu meinen, konstruktivistisches Lernen bedeute im Prinzip ein Lernen ohne wesentliche soziale Inputs und Anleitung durch Lehrpersonen, und umgekehrt, dass direkte Instruktion kein konstruktivistisches Lernen auslösen könne. [...] Übersehen wird, dass

Wissens spiegelt entsprechende fachübergreifende Tendenzen wider (vgl. z.B. Young 2013; Young 2014a).

6 Wie entsprechende Wissensbestände didaktisch zu modellieren sind, ist eine eigene Frage, die hier nicht diskutiert werden kann (vgl. dazu bereits Winkler 2007).

sich die wenigsten Wissensinhalte in kurzer Zeit im Unterricht selbständig erarbeiten lassen und es einer Illusion gleichkommt, anzunehmen, Kulturwissen, zu dessen Gewinnung die Menschheit Jahrhunderte gebraucht hat, liesse sich im Unterricht ohne massive Anleitung nachentdecken. (Reusser 2006, S. 159)

Mit anderen Worten: Wer fachspezifische (verstehensfördernde wie kulturelle) Wissensbestände im Literaturunterricht für relevant erachtet, muss und darf auch den Mut haben, orientierende Vorgaben zu machen. Von Seiten der Lehrpersonen erfordert es ein hohes Maß an Expertise, zum einen über das erforderliche Fachwissen zu verfügen und zum anderen dieses Fachwissen so didaktisch zu rekonstruieren⁷, dass es für die Lernenden fassbar wird.

Zum Status der Deutschdidaktik im Wissensdiskurs: normative vs. empirische Wissenschaft?

Wer, wenn nicht die Deutschdidaktik, sollte sich an normativen Diskussionen über Wissensbestände für den Deutschunterricht beteiligen? Das schließt für mich selbstverständlich ein, dass die Deutschdidaktik „die Rekonstruktion von Lernprozessen sowie die reflexive Beobachtung von Unterricht“ (Köster/Wieser 2013, S. 10) als ihr Gegenstandsfeld betrachtet. Dass ich Normsetzung und Empirie als zwei Seiten derselben Medaille betrachte, hat drei Gründe: Erstens halte ich empirische Unterrichtsforschung für obsolet, wenn sie nicht letztlich dem Ziel dient, zu gutem Deutschunterricht beizutragen. Damit sind aber von vornherein normative Setzungen im Spiel; denn was aus Sicht der Forscherin als *guter* Unterricht gelten kann, muss offengelegt werden. Zweitens kann die Implementation von fachdidaktischen Erkenntnissen über guten Deutschunterricht nicht gelingen, wenn die Disziplin das Feld und die Akteure nicht kennt und in die Entwicklung neuer Konzepte von Anfang an mit einbezieht (vgl. z. B. Gräsel/Parchmann 2004; Schmidt 2013). Drittens schließlich können empirische Befunde dazu beitragen, dass wir unsere forschenseitigen normativen Annahmen überdenken.

Für die Frage von Wissensvermittlung resp. -erwerb im Literaturunterricht möchte ich exemplarisch zeigen, wie Normsetzung und Deskription bzw. Rekonstruktion auf die angedeutete Weise wechselwirken. Ich gehe dabei von

7 Es dürfte zum fachdidaktischen Konsens gehören, dass Fachwissen nicht 1:1 in den Unterricht transportiert und auch nicht einfach nur *reduziert* werden kann, wenn es fachliches Lernen fördern soll; vgl. dazu das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997; Komorek et al. 2013).

Transkriptionsausschnitten aus zwei Unterrichtsstunden zu Julia Francks *Streuselschnecke* im 8. Gymnasialjahrgang aus.⁸

Tab. 1: Transkriptausschnitte

Beispiel 1	Beispiel 2
<p>S: also die Merkmale für eine Kurzgeschichte. Es gibt halt keinen richtigen Anfang und kein – also ein offenes Ende. Und es sind halt alltägliche Menschen und dessen Namen werden nicht genannt.</p> <p>[S präsentiert Arbeitsergebnisse der Gruppe zu weiteren Aufgaben]</p> <p>L₁: Ich danke der Gruppe. Gibt es Ergänzungen, Widersprüche aus den anderen Gruppen? ... Gut dann Gruppe zwei!</p>	<p>L₂: So, jetzt nennt mir mal jeder ein Merkmal einer Kurzgeschichte.</p> <p>[SuS zählen Merkmale auf]</p> <p>L₂: Mhm, okay. Und jetzt mal die drei Wichtigsten. [...] Aus den genannten die drei wichtigsten Eigenschaften, Merkmale von Kurzgeschichten, die sich jeder merken muss.</p> <p>[SuS zählen Merkmale auf]</p> <p>L₂: Also es ist jetzt natürlich nicht so einfach da die drei Wichtigsten (). Man kann nicht sagen, alles andere ist unwichtig. Aber das was ihr genannt habt, das ist schon das, was hängen bleiben sollte.</p>

Das erste Beispiel ist ein Auszug aus einer Ergebnispräsentation nach einer längeren Arbeitsphase, in der die Lernenden in Kleingruppen arbeitsteilig unterschiedliche Aufgabenstellungen gelöst haben. Das zweite Beispiel stammt aus der Schlussphase einer Stunde, in der die Lehrperson Ergebnissicherung durch Wiederholung betreibt. In beiden Beispielen geht es, unschwer feststellbar, um Erwerb bzw. Wiedergabe von Wissen zur Gattung Kurzgeschichte.⁹ Man kann sagen, dass es sich um wünschenswertes, *nutzloses* Wissen i. S. von Köster/Wieser (2013) handelt, weil es zwar nicht zum besseren Verständnis des Textes beiträgt, aber doch zu einem geteilten fachlichen Wissensbestand gehört und überhaupt erst einmal vorhanden sein muss, damit es in künftigen Zusammenhängen möglicherweise ertragreich werden kann. Zugleich demonstrieren Lehrpersonen wie Lernende in den Beispielen ein possessives Verständnis (vgl. Perkins 2008, S. 4, 7) gegenüber Gattungswissen; d. h. für sie scheint die Ansammlung und das Behalten von Faktenwissen, das auf Abruf wiedergegeben und ggf. angewendet wird, vorrangig und völlig ausreichend zu sein. Niemand hält es in Beispiel 1 für ernstlich erwünscht

8 Die Beispiele stammen aus der Pilotierung des Projektes *KoALa* (vgl. Winkler/Steinmetz 2016).

9 In fünf der sechs von uns im Rahmen der Pilotierung videographierten Stunden zur *Streuselschnecke* wird auf diese Weise auf Kurzgeschichtenmerkmale rekurriert.

oder erforderlich, Widerspruch zu erheben (man könnte beispielsweise durchaus fragen, warum der Schluss der Erzählung *Streuselnschnecke* offen ist, da mit dem Tod des Vaters die erzählte Episode der Annäherung zwischen Tochter und Vater sehr wohl ihr Ende findet). In Beispiel 2 artikuliert die Lehrperson selbst, dass es vor allem darauf ankommt, dass die Gattungsmerkmale *hängen bleiben*.

Meine problematisierende Wertung des Beobachteten scheint bereits durch und setzt daran an, dass sich in den Beispielen möglicherweise eine verbreitete Haltung (Perkins 2008, S. 8, spricht von „spirit“ oder „attitude“) gegenüber Wissen im Literaturunterricht zeigt; eine Haltung nämlich, die einer literaturdidaktisch für wichtig gehaltenen Offenheit gegenüber Differenz- bzw. Alteritätswahrnehmungen (z. B. Abraham 2000; Winkler 2007) im Wege steht. Für meine literaturdidaktische Lehre, in der ich das Ziel verfolge, dass (angehende) Lehrpersonen Differenzwahrnehmungen im Literaturunterricht (künftig) produktiv machen, heißt das: Ich muss an diesen rekonstruierten Überzeugungen ansetzen, wenn meine Lehre im skizzierten Sinn wirksam sein soll (vgl. Winkler 2015a).¹⁰

Die hier skizzierten empirischen Befunde zur Vermittlung von literarischem Gattungswissen zeigen noch etwas anderes: Die Art und Weise, wie Lernende mit fachlichem Wissen umgehen, lässt keinen unmittelbaren Rückschluss auf ihre Fähigkeiten zu. Sie kann durchaus etwas mit der Art und Weise der Vermittlung zu tun haben.¹¹ Mehr noch: Schematische Applikation von Fachwissen (vgl. z. B. Freudenberg 2012) kann eine fachkulturelle Haltung spiegeln, die sich damit begnügt. Solche Beobachtungen *im Feld* muss die Fachdidaktik aber berücksichtigen,

10 Perkins (2008) unterscheidet drei Perspektiven auf den Gebrauch von Wissen in Lehr-Lern-Kontexten. Neben dem oben bereits umrissenen *possessiven* Wissensverständnis beschreibt er ein *performatives* und ein *proaktives* Verständnis von Wissen. Wird Wissen performativ konzeptualisiert, wird mit Hilfe vorhandenen Wissens bei Bedarf durchaus auch tiefergehendes Verstehen generiert. Wissen wird darüber hinaus proaktiv wirksam, wenn es in unüblichen, nicht vorgegebenen Zusammenhängen angewendet wird und dazu führt, dass Dinge in einem neuen Licht erscheinen. Damit Lernende über ein possessives Wissensverständnis hinausgelangen, ist neben kognitivem Vermögen eine Einstellungsänderung erforderlich: „The shift from possessive knowledge to performative knowledge involves a transition from a utilitarian to a sense-making spirit. Understanding rather than just getting something done now occupies the foreground. The further shift to proactive knowledge invokes yet another mindset, a disposition towards inquiry and creativity.” (Perkins 2008, S. 8).

11 In diese Richtung argumentiert bereits Ossner (1993, S. 196), wenn er betont: „Die entdeckten Fähigkeiten von Schülern sind nicht das Ergebnis einer kognitiven Reifung, die unabhängig von Unterweisung stattgefunden hätte.“

wenn sie ihrerseits normative Aussagen zum *Was?* und *Wie?* der Wissensvermittlung im Literaturunterricht trifft.

Die Fachdidaktik Deutsch ist also gefragt, ihre eigenen Setzungen zu reflektieren und fundieren. Ganz selbstbewusst kann sie dann auch als normative Disziplin auftreten.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 47. H. 1, S. 10–22.
- Bräuer, Christoph (Hrsg.) (2016): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Freundenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 32. H. 3, S. 196–214.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 28–50.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft. Jg. 3. H. 3, S. 3–18.
- Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster et al.: Waxmann, S. 39–58.
- Köster, Juliane/Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 34, S. 5–11.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 186–199.

- Perkins, David (2008): *Beyond Understanding*. In: Land, Ray et al. (Hrsg.): *Threshold Concepts within the Disciplines*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, pp. 3–19.
- Reusser, Kurt (2006): *Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur*. In: Baer, Matthias et al. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: h.e.p. Verlag, S. 151–168.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster et al.: Waxmann, S. 478–495.
- Schiefele, Ulrich (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Schmidt, Frederike (2013): *Den Schüler im Blick – Zur Entwicklung und Erprobung eines Diagnosetools für Lesekompetenz in der Sekundarstufe I*. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur theoretischen Begründung und Umsetzung eines genuin fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprogramms*. Münster: Waxmann, S. 257–272.
- Steinmetz, Michael (2016): *Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen*. In diesem Band.
- Willenberg, Heiner (2000): *Kompetenzen brauchen Wissen. Teilfähigkeiten beim Lesen und Verstehen*. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 69–84.
- Winkler, Iris (2007): *Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht*. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Winkler, Iris (2012): „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. *Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht*. In: Fricke, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 119–138.
- Winkler, Iris (2015a): *Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 62. H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris (2015b): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. *Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen*

- Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Jg. 2. H. 2, S. 155–168.
- Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (2016): Interdisziplinäre Forschung in der Fachdidaktik Deutsch. Eine Zwischenbilanz. In: Dies. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*: Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 7–22.
- Winkler, Iris/Steinmetz, Michael (2016): Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–56.
- Young, Michael (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory. A knowledge-based approach. In: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 45. No. 2, pp. 101–118.
- Young, Michael (2014a): Powerful knowledge as a curriculum principle. In: Young, Michael et al. (Hrsg.): *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London et al.: Bloomsbury, pp. 65–88.
- Young, Michael (2014b): Why start with the curriculum? In: Young, Michael/Lambert, David/Roberts, Carolyn/Roberts, Martin (Hrsg.): *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London et al.: Bloomsbury, pp. 41–64.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 80–101.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 139–162.

Unterstützung von Verstehens- und Interpretationsprozessen

Michael Steinmetz

Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen

Abstract: There is some evidence that literary comprehension in the upper school requires systematic learning support. This paper presents the first results of a study on the influence of knowledge-based support to the activities and attitudes of learners and their learning outcomes in view of understanding and interpreting literary texts.

Einführung

Für einen erheblichen Teil der literarischen Texte, die gemeinhin im Deutschunterricht der Oberstufe gelesen werden, scheint zu gelten, dass sie ohne fachspezifische Wissensbestände nur sehr begrenzt verstanden werden können. Häufig bleiben elementare Bereiche des Sinn- und Erfahrungspotentials ohne ein bestimmtes fachliches Wissen schlichtweg unzugänglich. Ein in der Oberstufe gern eingesetztes Gedicht von Robert Gernhardt ist dafür ein Musterbeispiel:

Robert Gernhardt

Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs (1979)

Sonette find ich sowas von beschissen,
so eng, rigide, irgendwie nicht gut;
es macht mich ehrlich richtig krank zu wissen,
daß wer Sonette schreibt. Daß wer den Mut

hat, heute noch so'n dumpfen Scheiß zu bauen;
allein der Fakt, daß so ein Typ das tut,
kann mir in echt den ganzen Tag versauen.
Ich hab da eine Sperre. Und die Wut

darüber, daß so'n abgefuckter Kacker
mich mittels seiner Wichserein blockiert,
schafft in mir Aggressionen auf den Macker.

Ich tick nicht, was das Arschloch motiviert.
Ich tick es echt nicht. Und will's echt nicht wissen:
Ich find Sonette unheimlich beschissen.

Für das Verstehen dieses Sonetts unbedingt erforderlich ist erstens *Gattungs- und Genrewissen*, und zwar auf wenigstens zwei Ebenen. Der erste, unmittelbar komische Rezeptionseffekt, der bei Schülerinnen und Schülern meistens erzielt

wird, erfordert die wissensbasierte Einsicht, dass es sich einerseits um ein Gedicht handelt und dass andererseits die in Gedichten dominierende poetisch-gehobene Stilfärbung durch eine salopp-vulgäre unterminiert wird. Der zweite, mittelbar komische Rezeptionseffekt gründet auf der wissensbasierten Einsicht, dass es sich der äußeren Form nach um ein Sonett handelt, obwohl das lyrische Ich inhaltlich gegen Sonette zu Felde zieht. Nach meiner Erfahrung erfolgt die erste Einsicht bei allen, die zweite bei den meisten Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht der Oberstufe und Studienanfängern des Fachs Germanistik.¹ Die Lernenden erkennen die skizzierte Ironie auf Basis ihres vorhandenen oder per Selbstrecherche problemlos zu erwerbenden Gattungs- und Genrewissens, und sie haben Gefallen daran. Bis hierhin kommen die Lernenden ganz sicher, selten aber viel weiter. Man könnte es mit diesem Verständnis durchaus bewenden lassen. Meiner Erfahrung nach aber bewirken weitere Verstehensschritte eine Art literarepistemischen Genuss, der bei den Lernenden nachhaltiger ist als der primäre Ironieeffekt.

Für weitere Verstehensschritte sind zweitens *literaturtheoretische Wissensbestände* erforderlich. Erst durch *syntaktisches Wissen* um die Spielregeln literarischer Kommunikation erschließt sich, dass das lyrische Ich formensprachlich als negativer Wert konstituiert ist.² Die komischen Effekte werden zwar auf Ebene der inneren Kommunikation erzeugt – jemand polemisiert gegen etwas, das er dabei selbst reproduziert –, aber erst auf Ebene der äußeren Kommunikation wird die Ironie zum Werkzeug einer Kritik. Das lyrische Ich ist das Kritisierte, nicht das Sonett. Dazu muss der Rezipient wissen, dass der Sprecher in fiktionaler Literatur – ob Erzähler, Figur oder lyrisches Ich – nicht die Autorität der fiktionalen Wahrheit sein muss. Schließlich wird der (implizite) Leser vom (impliziten) Autor angesprochen, nicht vom lyrischen Ich. Und dieser (implizite) Autor schafft Signale auf einer Ebene, von der das lyrische Ich fiktionologisch nichts weiß. Die rein expressiven Äußerungen des lyrischen Ichs haben etwas Groteskes: Weder überwindet es, was es schimpfend ablehnt, nämlich das „rigide“ Korsett des Sonetts, noch hält es, was es im Titel vollmundig verspricht, nämlich sachliche

-
- 1 Als Lehrender habe ich das Gedicht sowohl in der Schule (10. Klasse) als auch mehrfach an der Universität (in Einführungsseminaren der Germanistik) behandelt. Die Ausführungen zur Frage, wie und bis zu welchem Punkt Lernende das Gedicht in der Regel ohne Support verstehen, basieren auf dieser Erfahrung.
 - 2 Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008, S. 61) bezeichnen mit *syntaktischem Wissen* ein Wissen „über die spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation“ im Unterschied zu *substantivischem Wissen*, das die „Basiskonzepte und Prinzipien eines Gebietes“ meint.

„Kritik“ durch „Materialien“ vorzutragen. Das lyrische Ich ist die Karikatur eines – wie man heute sagen würde – *Wutbürgers*.

Und dass dieser *Wutbürger*, der entgegen dem eigenen Anspruch nichts Inhaltliches vorzutragen hat, auch noch realgeschichtliche Entsprechungen hat, dazu benötigt der Rezipient drittens *kulturhistorisches Wissen*. Denn blickt man auf das Publikationsdatum, 1979, dann wird einsichtig, dass mit dem Sonett das Milieu der erwachsenwerdenden 68er aufs Korn genommen wird, ein Milieu also, in dem alles verdächtig ist, was den Anschein hat, „eng, rigide“, traditionell und normiert zu sein. Gernhardt selbst nennt die Sprache des Sonetts „ganz und gar dem Leben abgesehen“ (Gernhardt 2010, S. 133); sie sei Ergebnis davon, „dem linken Volk aufs Maul zu schauen“ (ebd.). So gesehen spiegelt das Gedicht karikierend „den Hauptkonflikt der siebziger Jahre: die Rebellion gegen überlieferte Formzwänge jeder Art, von der Kleiderordnung bis hin zu Terror von Reim und Jambus“ (Schneider 2003, S. 190). Dass am Ende die Rebellion in ihrer aggressiven Umsetzung dem sehr nahekommt, wogegen sie aufbegehrt, darauf wurde in Bezug auf die 68er mehrfach hingewiesen (vgl. Aly 2008). Gernhardt pointiert diese Gedankenfigur mit Blick auf die Spät-68er poetisch.

Die Zusammensetzung des für die skizzierte Lesart erforderlichen Wissens ist textspezifisch singular und somit nicht textunabhängig antizipierbar. Möchte man, dass sich dieses oder ein ähnliches Verstehen bei den Schülerinnen und Schülern einstellt – und dabei handelt es sich freilich um eine didaktisch-normative Vorentscheidung –, dann macht das *systematische Unterstützung* erforderlich, die sich an den spezifischen Verstehensanforderungen und -potentialen des unikalen Textes orientiert. Was systematische Unterstützung bedeutet, wird in unterschiedlichen Fachzusammenhängen ganz unterschiedlich konzeptualisiert: „Scaffolding“ (vgl. Van de Pol et al. 2010), „Support“ (Legutke 2006), „Prompts“ (Wirth et al. 2008) und „gestufte Lernhilfen“ (vgl. Schmidt-Weigand et al. 2008) sind nur einige der Begriffe, unter denen Unterstützungsmaßnahmen des Lernens erforscht werden.

In der Literaturdidaktik ist die empirische Forschung zu wissensbasierten Unterstützungsmaßnahmen recht überschaubar (vgl. Köster 2003, 2004; Winkler 2010, 2011; Meier et al. 2012; Leubner/Saupe 2014). Im Rahmen literarischen Verstehens sind wissensbasierte Unterstützungsmaßnahmen durchaus umstritten, da sie in Verdacht stehen, die Offenheit der literarischen Gegenstände, die Möglichkeit subjektiver Zugänge und die Fähigkeit zur selbstständigen Texterschließung einzuschränken (vgl. Köster 2004, S. 183). Die mit dieser berechtigten Reserve verbundenen Theoreme, die im weiten Begründungsrahmen des konstruktivistischen Paradigmas stehen, möchte ich im Folgenden anhand von ersten

Ergebnissen der Studie *Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht* diskutieren, um abschließend literaturdidaktische Folgerungen abzuleiten:

Studie zu verstehensunterstützenden Aufgaben im Literaturunterricht

Problemhorizont

(1) *Offenheitstheorem*. Es ist in literaturdidaktischen Zusammenhängen nicht unüblich, von der literaturtheoretischen Prämisse, dass literarische Kunstwerke prinzipiell offen, unbestimmt und vieldeutig sind, lerntheoretisch auf Offenheit und Subjektivität der Lernwege und damit auf exploratives Vorgehen beim literarischen Verstehen zu schließen.³ Wer so vorgeht, grenzt sich klar von Lehrpersonen ab, die hinter Literatur einen objektiven Sinn vermuten, literarisches Verstehen ohne Berücksichtigung der leserseitig erforderlichen Sinnkonstruktion anleiten und die Lektüre literarischer Texte per Zwang verordnen (vgl. Spinner 2007). Inhaltliche Vorgaben als Maßnahmen der Verstehensunterstützung werden vor diesem Hintergrund häufig als „Vorgedachtes“ (Leubner/Saupe/Richter 2012, S. 189) etikettiert. Den Schülerinnen und Schülern werde die Möglichkeit und, was noch entscheidender ist, die Motivation genommen, sich subjektiv mit literarischen Texten auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

(2) *Selbstregulationstheorem*. Spätestens seit dem *Pisa-Schock* 2002 gehört das Konzept des *selbstregulierten Lernens* zu den didaktisch-pädagogischen Leitideen des Deutschunterrichts (vgl. Frederking 2003). Gemeint ist das „aktiv initiierte Vorgehen, das eigene Lernverhalten unter Einsatz von verschiedenen Strategien zu steuern und zu regulieren“ (Landmann et al. 2009, S. 46). Bezogen auf literarisches Verstehen und Interpretieren lässt sich z. B. dann von selbstreguliertem Lernen sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler die „Fähigkeit entwickeln, selbstständig Textstellen und Wissen auszuwählen, um einen Text zu erschließen“ (Leubner et al. 2012, S. 189). Auch die selbstständige Anwendung strategieorientierter

3 In ihrem noch immer viel zitierten Basisartikel zur Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht konstatieren Haas/Menzel/Spinner (1994, S. 18), dass eine „konstruktivistische Literaturtheorie, die in radikaler Weise den Sinn eines Textes als Konstruktion des Lesers betrachtet, einen produktionsorientierten Umgang nahe[legt]“. Problematisch daran ist einerseits, dass dabei literaturtheoretische und lerntheoretische Spielarten des Konstruktivismus vermengt werden. Andererseits lassen sich radikal konstruktivistische Vorstellungen weder widerspruchsfrei denken (vgl. Bredella 1998, S. 38ff.) noch haben sie etwas mit dem tatsächlichen Sinnbedürfnis von Schülerinnen und Schülern zu tun (vgl. Zabka 2004, S. 86).

Fragen- und Kategorienkataloge (vgl. z.B. Leubner/Saupe 2008, S. 224; Ehlers 2011, S. 118f.) fällt in diesen Bereich. Inhaltliche Unterstützungsmaßnahmen rücken vor diesem Hintergrund in die Nähe von Begriffen, die im pädagogischen Milieu bereits pejorative Konnotationen mit sich führen, z.B. *Steuerung*, *Lenkung*, *Fremdregulation* oder *Vorgaben*. Ein dominant gelenktes Textverstehen – so der Hauptvorwurf – verhindert selbstständige Texterschließung und hemmt dadurch die Motivation, sich mit dem Text intensiv auseinanderzusetzen.

Zielstellung, Methode und Ergebnisse

Diesen Vorwürfen fühlt das Projekt *Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht* empirisch auf den Zahn. Grundlage ist eine Studie zur Wirksamkeit von unterstützenden (und offenen) Aufgaben des literarischen Verstehens und Interpretierens. Dabei ist einerseits der Einfluss von Hilfestellungen auf schriftliche Verstehens- und Interpretationsprodukte von Interesse. Andererseits geht es um die Frage, wie sich wissensbasierte Hilfestellungen auf den Deutungsspielraum, das Autonomieerleben und die Motivation der Interpreten auswirken.

Die ersten Erhebungen fanden bereits im Sommersemester 2015 sowohl in einem Seminar an der JLU (an Germanistikstudierenden; n = 26) als auch im Schulunterricht an der Liebigschule in Gießen (an Gymnasiasten der 10. Klasse; n = 23) statt. Die Lernenden wurden jeweils in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. In einer Erhebung (t₁) bewältigte die Experimentalgruppe eine Interpretationsaufgabe mit gegenstandsspezifischem Verstehenssupport und die Kontrollgruppe eine Aufgabe ohne Unterstützung. Gegenstand war Goethes Gedicht *Über allen Gipfeln ist Ruh'*.⁴ Als Unterstützungsangebote erhielt die Experimentalgruppe (a) verschiedene mehr oder weniger gegenstandsadäquate Sinnhypothesen, (b) inhalts- und formfokussierende Hilfsfragen sowie (c) Informationen zum Entstehungs- und Wirkungszusammenhang des Gedichts.⁴ In einer weiteren Erhebung (t₂) bekamen beide Gruppen supportfreie Aufgaben, diesmal zu Eichendorffs *Der Abend*. Flankiert wurden die Aufgabentests von Fragebogenerhebungen, um lernerseitig über verschiedene Aspekte der oben skizzierten Problemzusammenhänge Auskunft zu erhalten. Relevant sind hier vor

4 Die Informationen zum Entstehungskontext lassen sich als *substantivischer Support*, die Deutungshypothesen und die fokussierenden Hilfsfragen als *syntaktischer Support* bezeichnen. Während es beim *substantivischen Support* darum geht, ein textunabhängiges Wissen zu aktivieren, das erst auf den Text zu bringen ist, ist syntaktischer Support immer schon auf den Text gebracht, geht quasi vom Text aus und führt an diesen entlang.

allem die Fragebogenergebnisse, weil sie Hinweise darauf liefern, wie Lernende auf Aufgaben mit und ohne Support reagieren, vor allem hinsichtlich der Aspekte *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* und *Motivation*. Zum Konstrukt *Autonomieerleben* wurden bspw. folgende Daten erhoben:

Tab. 1: Darstellung von Gruppenmittelwerten zum *Autonomieerleben*

Bei der Bearbeitung der Aufgabe...						
... hatte ich das Gefühl, Spielraum zu haben, wie ich das Gedicht interpretieren kann. {1 = Ich stimme überhaupt nicht zu. ... 4 = Ich stimme voll zu.}						
	t ₁		t ₂		(gepaarte) Differenz	
	M	SD	M	SD	M	SD
Experimentalgruppe (n = 23)	3.26	.619	2.87	.76	.39	.94
Kontrollgruppe (n = 21)	2.90	.83	2.76	.89	.14	.96
... hatte ich die Möglichkeit, eigenständig zu erkunden, wie das Gedicht zu verstehen ist. {1 = Ich stimme überhaupt nicht zu. ... 4 = Ich stimme voll zu.}						
Experimentalgruppe (n = 23)	3.13	.63	2.78	.42	.35*	.71
Kontrollgruppe (n = 21)	3.05	.74	2.95	.74	.10	.70

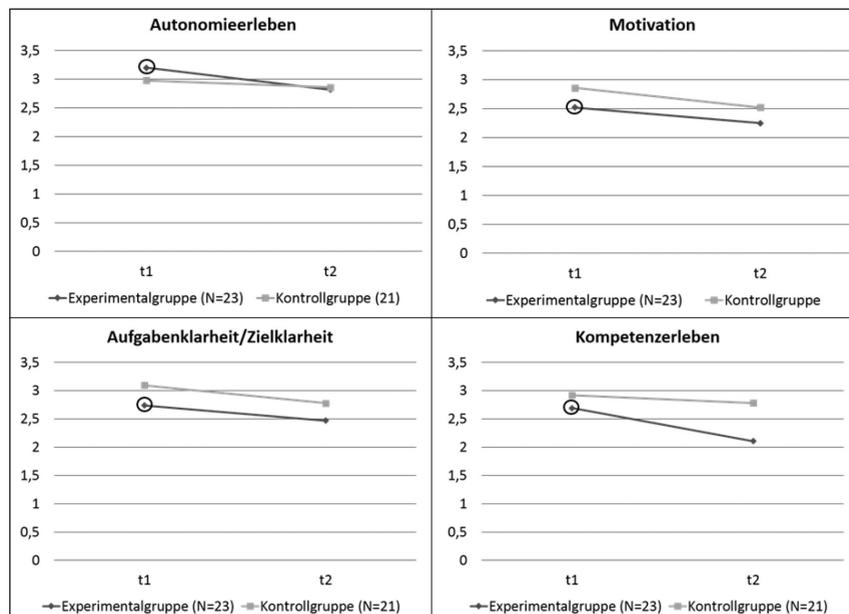
Anmerkung: Mit Sternen markierte Differenzwerte kennzeichnen signifikante Ergebnisse (t-Test bei verbundenen Stichproben; $\alpha = 0,05$), Fettmarkierungen kennzeichnen Werte des Treatments (Aufgabe mit Verstehensupport).

Beim zweiten Item in Tabelle 1 ist der Unterschied zwischen der Aufgabe mit und ohne Support für die Experimentalgruppe signifikant ($t = 1.99$; $p < .05$). Das heißt, dass die Teilnehmer der Experimentalgruppe sich deutlich autonomer fühlen, wenn sie mit Hilfestellungen Goethe interpretieren, als wenn sie auf eigene Faust Eichendorff bearbeiten. Allerdings ist diese Differenz zunächst noch nicht sehr aussagekräftig, da sich auch bei der Kontrollgruppe Mittelwertunterschiede nachweisen lassen, wenn auch keine signifikanten.⁵ Entscheidend ist gemäß dem Testdesign die Differenz der Veränderung zwischen t_1 und t_2 in der Experimental- und Kontrollgruppe, also der *Netto-Effekt* des Treatments. Die entsprechenden

5 Das deutet auf textbezogene Effekte hin. Der Text von Eichendorff scheint der schwieriger zu sein, was sich auf alle erhobenen Konstrukte auswirkt (vgl. Abbildung 1).

Ergebnisse sind im Folgenden für die Skalen *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben*, *Aufgabenklarheit* und *Motivation*⁶ in Liniendiagrammen dargestellt:⁷

Abb. 1: Mittelwerte der Experimental- und Kontrollgruppe zu t_1 und t_2 (Kreismarkierung = Aufgabe mit Support).



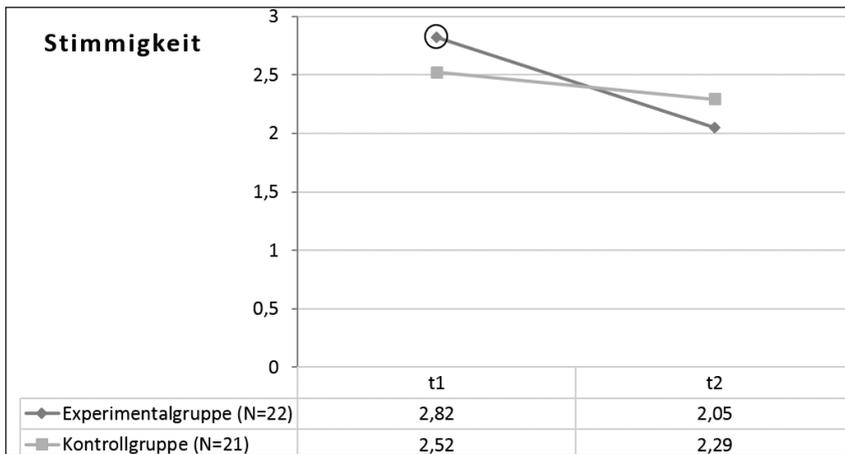
Die Differenz der Veränderung zwischen t_1 und t_2 in der Experimental- und Kontrollgruppe ist für das Kompetenzerleben mit einem großen Effekt hoch signifikant ($F_{1,42} = 7.99$; $p = .007$; $\eta_p^2 = .16$). Für die anderen Skalen ergeben sich keine

-
- 6 Die Skalen wurden jeweils mit wenigstens zwei Items gebildet, die sowohl theoretisch als auch statistisch zusammengehören.
- 7 Interessanterweise erzielt die Experimentalgruppe in t_1 und t_2 bei den erhobenen aufgabenbezogenen Konstrukten *Motivation*, *Aufgabenklarheit*, *Kompetenzerleben* niedrigere Werte als die Kontrollgruppe – auch und vor allem bei der Einschätzung der gruppenidentischen offenen Aufgabe (t_2). Das lässt vermuten, dass in der Kontrollgruppe eher die avancierteren und kompetenteren Leser versammelt sind, in der Experimentalgruppe eher die schwächeren. Dieser Verdacht erhärtet sich, berücksichtigt man die Daten zur interpretatorischen Selbstwirksamkeit, zum Strategieeinsatz und zum literarischen Leseinteresse, die vor den Haupttests erhoben worden sind.

signifikanten *Netto-Effekte*.⁸ Das heißt einerseits, dass die Experimentalgruppe gegenstandsspezifischen Support als hilfreiches Verstehenssegment wertet. Die Probanden nehmen sich als kompetenter und kognitiv aktiver wahr, wenn sie Hilfestellungen bekommen. Es heißt andererseits, dass sich die Lernenden bei der freien Interpretation nicht autonomer oder motivierter fühlen als bei der gelenkten. Es ist nicht der Fall, dass sich die Probanden durch Hilfestellungen in ihrer Selbstständigkeit beschnitten fühlen. Und es ist nicht der Fall, dass die Probanden durch Verstehenssupport weniger Leselust haben. Die Hilfestellungen scheinen nicht zu hemmen, sondern zu befähigen; die Leser fühlen sich mit Support kompetenter.

Dass sie auch kompetenter sind, zeigt die qualitative Auswertung der Textprodukte. Um die Textqualität zu ermitteln, wurden die Interpretationsprodukte analytisch-kriterial mit zehn Ratingkategorien von zwei unabhängigen Ratern ausgewertet. Mit der vierstufigen Kategorie *Stimmigkeit* etwa, die als eine Art Globalkategorie betrachtet werden kann, beurteilten die Rater, inwiefern es den Lernenden gelungen war, ein textbegründetes und plausibles Gesamtverständnis zu entfalten:

Abb. 2: Mittelwerte der Experimental- und Kontrollgruppe zu t_1 und t_2 (Kreismarkierung = Aufgabe mit Support).



8 Die Mittelwertdifferenzen zwischen der Veränderung in t_1 und t_2 wurden per zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet und überprüft. Die Interaktionseffekte zwischen den Faktoren *Autonomieerleben*, *Aufgabenklarheit* und *Motivation* einerseits und der Gruppierungsvariable andererseits sind nicht signifikant.

Es lässt sich ein mittlerer bis großer signifikanter *Netto-Effekt* (= Interaktionseffekt) nachweisen ($F_{1,41} = 5.81$; $p = .021$; $\eta_p^2 = .124$): Die Lernenden können mit Support eher ein textbegründetes und plausibles Gesamtverständnis entfalten als ohne Support. Der gegebene Verstehenssupport wirkt sich also positiv auf die Verstehensleistung bei der schriftlichen Interpretation aus. Das überrascht zwar nicht, ist aber auch nicht selbstverständlich, denn der Verstehensprozess wurde durch den Support nicht *vorgegeben*, sondern allenfalls *angestoßen*. Die Notwendigkeit, konstruktiv ein eigenes Verständnis zu entwickeln, blieb den Lernenden nicht erspart.⁹ Hypothesen sind ohne Prüfung gehaltlos, form- und inhaltsfokussierende Hinweise sind ohne genaue Textwahrnehmung ergebnislos. Insofern sorgte der Support für die kognitive Aktivierung, die kognitive Aktivität blieb Aufgabe der Schülerinnen und Schüler.

Fazit

Die hier angerissenen Ergebnisse, deren Aussagekraft derzeit durch weitere Erhebungen überprüft wird, ermutigen dazu, Schülerinnen und Schüler auch in der Oberstufe durch Hilfestellungen beim literarischen Verstehen zu entlasten. Die Lernenden werden kompetenter und sie fühlen sich auch so. Vor diesem Hintergrund wäre auch über Support in Leistungssituationen nachzudenken, denn die Diskrepanz zwischen den (curricularen) Anforderungen und den nachweisbaren Leistungen kommt vor allem in schriftlichen Prüfungsarbeiten zum Ausweis (vgl. Freudenberg 2010; Steinmetz 2013).

Nicht nur von der Lernerseite aus lassen sich wissensbasierte Hilfestellungen begründen. An Gernhardts Sonett wurde gezeigt, dass verschiedene textseitig evozierte Deutungsdimensionen ohne einen bestimmten Komplex von Wissensbeständen, der bei Schülerinnen und Schülern schwerlich vorauszusetzen ist, unzugänglich bleiben. Der Verweis auf die prinzipielle Offenheit literarischer Texte hilft da nicht weiter. Denn wenn in einem literarischen Text ein kundiger *impliziter Leser* vorangelegt ist, dann hat ein konkreter Leser, der die entsprechende per

9 Die angebotenen Hypothesen (z.B.: „Das Gedicht entfaltet die Todessehnsucht eines Menschen.“) sind hochgradig begründungsbedürftig (d.h. weder richtig noch falsch) und erfordern textnahe Prüfung. Ebenso drängen die fokussierenden Hilfsfragen (z.B.: „Wer ist das lyrische Du?“) auf textnahe Auseinandersetzung; die Antworten, die die Lernenden finden müssen, sind selbst begründungsbedürftig, haben also ihrerseits den Status von Sinnhypothesen, die wiederum auf Überprüfung am Text angewiesen sind.

Appellstruktur eingefasste Rolle nicht füllen kann, schlechte Karten.¹⁰ Vor allem für diejenigen, die mit Literatur ohnehin nicht allzu viel anfangen können, dürfte es überaus frustrierend sein, wenn deren Verstehensbedürfnisse wegen fehlender fachlicher Wissensbestände ins Leere laufen. Die ersten Studienergebnisse deuten darauf hin, dass die *Literaturverdrossenen* von Hilfestellungen mehr profitieren – jedenfalls ihrer eigenen Einschätzung nach – als die literarisch Interessierten.¹¹

Das führt zu einem weiteren wichtigen Punkt. Die häufig erhobene Forderung, im Deutschunterricht verstärkt individualisierende bzw. differenzierende Lernaufgaben einzusetzen (vgl. z. B. Liegmann/Dreyer 2014, S. 166f.), kann nur erfüllt werden, wenn nach Passung zwischen dem, was der individuelle Lerner kann, und dem, was die Aufgabe fordert, gefahndet wird. Geht es um literarisches Verstehen, dann dürfte – vor allem bei voraussetzungsreichen Texten – Support eine entscheidende Regulierungsgröße sein. Ein differenzierender Literaturunterricht, der Differenzierung nicht als Selbstzweck begreift, ließe sich anbahnen durch die systematische Kombination einer (a) *Diagnostik der literarischen Kompetenz*, einer (b) *Theorie zur didaktischen Analyse literarischer Texte* und einer (c) *Supporttheorie literarischen Lernens*.

Während die ersten beiden Felder regelmäßig bestellt werden, liegt das dritte weitgehend brach. Eine brauchbare Supporttheorie literarischen Lernens fehlt; hier besteht dringlicher Forschungsbedarf. Denn Verstehenssupport kann ja nicht bedeuten, Schülerinnen und Schüler durch die Vorgabe fertiger Verstehensprodukte zu langweilen. Vielmehr müssen wissensgestützte Rahmungen geschaffen werden, die eine vom Lernenden selbst zu vollziehende Sinnkonstruktion ermöglichen. Wie unterstützt man Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Einsicht, dass in Gernhardts Gedicht der Sonettverächter das Problem ist und nicht das Sonett, ohne diese Einsicht instruktiv vorzugeben? Wie lässt sich entsprechendes Wissen bereitstellen – etwa zu den Widersprüchen der 68er-Bewegung –, ohne damit das Bedeutungspotential des Gedichts unsachgemäß zu reduzieren? Und wie müssen entsprechende Angebote beschaffen sein, damit die Lernenden sich nicht um ihr Urhebererlebnis des Verstehens betrogen fühlen? Es steht zu

10 Das gilt natürlich nur für eine bestimmte Art von Texten. Vor allem aber die Texte, die in der Oberstufe gelesen werden, präsupponieren häufig eine Leserrolle, der die Schülerinnen und Schüler kaum entsprechen können.

11 In der Experimentalgruppe verändert sich die Differenz der eingeschätzten Aufgabenklarheit/Zielklarheit zwischen t_1 und t_2 in Abhängigkeit vom literarischen Leseinteresse hoch signifikant mit einem sehr großen Effekt ($F_{3,18} = 4.32$; $p = .018$; $\eta^2 = .42$). Den *Nichtlesern* wird durch Hilfestellungen klarer, was sie mit welchem Ziel tun sollen. Bei den Literaturinteressierten ist das eher nicht der Fall.

hoffen, dass solche und ähnliche Fragen wieder verstärkt in den Blick der didaktischen Forschung geraten. Denn gemessen an dem empirischen Aufwand, mit dem Lernstände und Kompetenzen erhoben werden, wird in der Deutschdidaktik zu wenig untersucht, wie didaktisch sinnvolle Lernprozesse beschaffen sein müssen.

Literatur

Primärliteratur

Gernhardt, Robert (2005): Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs [1979]. In: Gernhardt, Robert: Gesammelte Gedichte. 1954–2004. Frankfurt am Main: Fischer, S. 109.

Forschungsliteratur

Aly, Götz (2008): Unser Kampf: 1968 – ein irritierter Blick zurück. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Bredella, Lothar (1998): „Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?“ In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, S. 34–49.

Frederking, Volker (2003): „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach ‚PISA‘ und ‚IGLU‘. In: Abraham, Ulf et al. (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg i. Br.: Filibach, S. 249–278.

Freudenberg, Ricarda (2013): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gernhardt, Robert (2010): Was das Gedicht alles kann: alles. Texte zur Poetik. Frankfurt am Main: Fischer.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. Sonderheft, S. 46–65.

Köster, J. (2003): Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus PISA für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 14, S. 4–20.

Köster, J. (2004): Konzeptuelle Aufgaben. Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In: Köster, Juliane et al. (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 165–184.

- Landmann, Meike et al. (2009): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer, S. 46–65.
- Liegmann, Anke B./Dreyer, Helena (2014): Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Jg. 4. H. 2, S. 153–171.
- Legutke, Michael K.: Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 140–149.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2014): Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen. Eine empirische Studie zum literarischen Textverstehen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2., aktualisierte Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2008): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meier, Christel et al. (2012): Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 237–258.
- Schmidt-Weigand et al. (2008): Erhöhen gestufte Lernhilfen die Effektivität von Lösungsbeispielen? Eine Studie zur kooperativen Bearbeitung von Aufgaben in den Naturwissenschaften. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 36. H. 4, S. 365–384.
- Schneider, Wolfgang (2003): Lob der Form. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Frankfurter Anthologie. Gedichte und Interpretationen. Bd. 26. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel, S. 190–192.
- Spinner, Kaspar H. (2007): Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 175–190.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Jg. 12. H. 2, S. 146–158.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Springer.

- Van de Pol, Janneke/Volman, Monique/Beishuizen, Jos (2010): Scaffolding in teacher-student interaction. A decade of research. In: *Educational Psychology Review*. Vol. 22. No. 3, S. 271–297.
- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/ Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–113.
- Winkler, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirth, Joachim et al. (2008): Das Schülerexperiment im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bedingungen der Lernförderlichkeit einer verbreiteten Lehrmethode aus instruktionspsychologischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 54. H. 3, S. 361–375.
- Zabka, Thomas (2004): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75–96.

Tobias Stark

Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren

Abstract: This chapter deals with the use of specific context knowledge for interpreting literary texts and examines the potentials of an increasing complexity of context information in literature classes.

Zum Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen

Literarisches Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Umgangsweisen mit Literatur und der damit verbundenen Lernprozesse, die jeweils – und zum Teil ganz verschiedenartig – unterschiedliches Wissen voraussetzen, aktivieren und auch generieren. Das Verhältnis der beiden Großkategorien *literarisches Lernen* und *Wissen* ist daher äußerst umfassend und komplex. Um hier nicht zu abstrakt und allgemein darüber schreiben zu müssen, konzentriert sich der Beitrag auf die *Rolle des Wissens beim Interpretieren von Literatur* – und dabei vor allem auf die Verwendung von „Spezialwissen“ (Baumert et al. 2001, S. 72) oder *spezifischem Kontextwissen* (in Unterscheidung zum allgemeineren *Weltwissen*).

Problemaufriss: Die Gefahr schematischer Kontextualisierungen

In Abgrenzung zum mehr oder weniger unwillkürlich erfolgenden *Verstehen* ist das *Interpretieren* eine willentlich gesteuerte Operation der Bedeutungszuweisung unter Verwendung von verschiedenartigem Wissen. Jedes Interpretieren erfordert eine *Kontextualisierung*, also eine Einordnung des Textes in Wissenszusammenhänge (vgl. Zabka 2010, S. 77). Bei Schülerinnen und Schülern kann insbesondere das bewusste und zielgerichtete Antragen von Spezialwissen (Textsortenwissen und gattungsspezifisches Wissen, Wissen über sprachliche Darstellungs- und Gestaltungsmittel, historisches und literaturgeschichtliches Wissen, intertextuelles Wissen, Wissen über die Entstehungskontexte inkl. Wissen über die Autorin/den Autor)¹ nicht vorausgesetzt werden. Wenn solche

1 Zur Systematisierung dieser Wissensformen vgl. Köster (2003, S. 97) und Stark (2010, S. 114–116).

Kontextbezüge erwünscht sind, müssen sie daher im Unterricht erst verfügbar gemacht werden (vgl. Stark 2012, S. 42).

Bei der unterrichtlichen Thematisierung von Kontextwissen besteht jedoch die Gefahr, dass deklaratives Spezialwissen als sog. *träges Wissen* angeeignet wird, das entweder abstrakt bleibt und nicht für Interpretationshandlungen genutzt werden kann oder das schnell wieder vergessen wird, sodass es nicht nachhaltig zur Verfügung steht. Die Kenntnis etwa der entsprechenden Fachbegriffe führt dann häufig auch nicht zu einem besseren Verständnis oder zu einer reichhaltigeren Interpretation (vgl. Winkler 2007, S. 78), da es bestenfalls „schematisch“ angewandt wird (Köster 2010, S. 15; Spinner 2012). Die Schülerinnen und Schüler neigen dann bspw. dazu, ein zu allgemeines Gattungs- oder Epochenwissen auf den Text zu beziehen, was zu einer fruchtlosen Allgemeinheit von Interpretationsaussagen führen kann. Um eine hohe Passung des Wissens für einen konkreten Text zu gewährleisten und um den Weg zwischen kurzfristigem Kontextwissenwerb und Textbegegnung kurz zu halten, werden Kontextinformationen gern in Form eines zusätzlichen Textes bereitgestellt. Die Vorgabe dieser zusätzlichen Informationen hat mehrere Funktionen: „Sie soll die Wissensbasis der Schülerinnen und Schüler zielgerichtet erweitern, die für die Sinnzuschreibung relevanten Wissensbestände und Kontextbezüge explizieren und so die Kontextualisierungsmöglichkeiten unabhängiger vom individuellen Vorwissen bestimm- und erwartbar machen“ (Stark 2012, S. 44).²

Auch hier besteht die bereits angesprochene Gefahr einer (zu) schematischen Verwendung: einzelne im Unterricht thematisierte Kontexte werden von den Schülerinnen und Schülern *schablonenartig* auf den Text angewandt, in der Hoffnung, dass sich die *eigentliche Bedeutung des Textes* mit Hilfe dieses Wissens quasi *entschlüsseln* lässt (vgl. Abraham 1994, S. 91). So kommt es – wohl gemerkt auch noch am Ende der Sekundarstufe II – zu einer einseitigen und vorschnellen Fixierung auf einen Kontext, die eine genaue Textwahrnehmung und weitere Deutungsoperationen erschweren oder verhindern kann. Das Phänomen tritt insbesondere bei literaturgeschichtlichem Wissen, und hier insbesondere als Epochenwissen, auf (etwa bei der Suche nach allgemeinen Epochenmerkmalen in einem konkreten Text), aber bspw. auch bei Gattungswissen (schematische

2 Kontextualisierungsoperationen anhand von zusätzlichen Texten werden verschiedenartig bezeichnet: Spinner spricht vom „Hinzuziehen von Kontexten“ (2010, S. 212–214) und von der „Arbeit mit vorgelegten Kontexten“ (2012, S. 62), Grzesik (1990, S. 347–373) und Marion von der Kammer (2009, S. 78–91) bezeichnen dies als „Integrationsmethode“.

Zuschreibung von allgemeinen Gattungsmerkmalen, etwa bei Kurzgeschichten) und biographischem Wissen zur Autorin bzw. zum Autor (z. B. wenn in Kafkatexten nur noch nach Vater-Sohn-Konflikten als vermeintlichem *Schlüssel* zu einer plausiblen Deutung gesucht wird). Spinner (2012, S. 60) sagt dazu zugespitzt, dass die Schülerinnen und Schüler „schlagwortartiges Merkwissen ihren Interpretationen aufpfropfen“.

Anforderungen unterrichtlich inszenierter Kontextualisierungen

Eine Möglichkeit, der schablonenhaften Anwendung eines zu allgemeinen Wissens aus einem Kontextbereich entgegenzuwirken, ist die Anbahnung einer komplexen Kontextualisierung, bei der die Schülerinnen und Schüler verschiedene Kontextinformationen³ berücksichtigen und miteinander verknüpfen müssen (vgl. z. B. Kammler 2007 oder Stark 2012). Damit die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich mehrere Kontexte miteinander verbinden, und nicht bloß einen einzelnen Kontext aus den Informationen auswählen, empfiehlt es sich, Informationen aus verschiedenen Kontextbereichen bereitzustellen und Aufgabenstellungen zu formulieren (oder Arbeitsformen zu wählen), die solch eine komplexe Kontextualisierung nicht bloß ermöglichen, sondern explizit einfordern.⁴

-
- 3 Für die Arbeit mit Kontextmaterialien in Form von zusätzlichen Texten ist natürlich zu beachten, dass diese nicht voraussetzungslos sind, sondern ihrerseits verstanden, interpretiert und auf den literarischen Text bezogen werden müssen. Bei der Zusammenstellung der Materialien ist daher zu beachten, welche Verarbeitungsprozesse hier möglich und intendiert sind. Wenn etwa die Deutung des literarischen Textes und nicht das Erschließen der Zusatzmaterialien im Zentrum steht, sollte das Kontextmaterial vergleichsweise verständlich, zugänglich und übersichtlich gestaltet werden.
 - 4 Für die unterrichtliche Inszenierung der Kontextualisierung stellt sich zudem die Frage nach der Reihenfolge der Thematisierung der verschiedenen Kontextinformationen. Teilweise ist eine Gleichzeitigkeit möglich (vgl. Stark 2012), teilweise wird man aber auch eine sinnvolle Reihung finden müssen. In Unterrichtsmaterialien findet man häufig eine hierarchische Systematik vom Wichtigen/Zentralen/Offensichtlichen zum Unwichtigen/Peripheren/Verdeckten. Eine andere (oftmals sinnvollere) Systematisierung würde die (bezogen auf die Bedeutungskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler) dominantesten bzw. *wirkungsmächtigsten* Kontexte vergleichsweise spät hinzuzuziehen, da diese Informationen in der Gefahr stehen, andere, weniger offensichtliche Möglichkeiten der Kontextualisierung zu erschweren oder zu verhindern. Wenn man bspw. zu Beginn einer Kafka-Lektüre den biographischen Kontext thematisiert, dann läuft man Gefahr, dass von da an nur noch vom Autor schreibend verarbeitende Vater-Sohn-Konflikte oder der monotone Arbeitsalltag in einer Versicherungsanstalt

Schülerinnen und Schüler sollen dabei auch die Erfahrung machen, dass eine Kontextualisierung mit unterschiedlichem Wissen zu unterschiedlichen Deutungen führt. Zudem – möglicherweise in einem nächsten Schritt – sollten sie dafür sensibilisiert werden, dass (eine zunehmend eigenständige) Kontextualisierung bewusste Auswahlentscheidungen beinhalten. Es ist nicht notwendig und auch nicht möglich, alle Kontexte zu berücksichtigen, entscheidend ist vielmehr eine zielführende Auswahl; dafür sollte das Kontextmaterial im Laufe der Lernentwicklung tendenziell vielschichtiger und differenzierter werden. Mit zunehmender Eigenverantwortlichkeit sollen die Schülerinnen und Schüler dafür natürlich nicht nur vorbereiteten Materialien nutzen, sondern auch „selbst erkennen, welche Kontexte hilfreich sein könnten und diese selbst recherchieren“ (Spinner 2012, S. 63) und auswählen.

Auf den Achsen von 1) zunehmender Anzahl von Kontextbereichen bzw. zunehmender Komplexität, 2) zunehmender Informationsmenge, 3) zunehmender Notwendigkeit der selbstständigen Prüfung der Informationen hinsichtlich der Verlässlichkeit und der Nutzbarkeit⁵, 4) der zunehmend selbstbestimmten Recherche und Auswahl und auch 5) der zunehmenden Reflexion der (eigenen) Kontextualisierungsoperationen (Metaebene) ließe sich – im Sinne eines *Scaffoldings* – ein Modell mit steigender Anforderung der unterrichtlich inszenierten Kontextualisierungshandlungen formulieren. Ziel einer solchen darin verortbaren Progression ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu zunehmend komplexen, eigenständigen, reflektierten und bewussten Kontextualisierungen beim Interpretieren von literarischen Texten.

Kommentar: Zur Kontextualisierung in Unterrichtsmaterialien

Betrachtet man die Kontextualisierungen in und durch Unterrichtsmaterialien, so findet man in Lesebüchern und anderen kommerziellen Unterrichtsmaterialien leider sehr oft eine willkürlich anmutende Auswahl an Kontextinformationen. Zusätzliche Texte, Illustrationen und thematische Rahmungen von Texten werden häufig wohl (auch) aus anderen Gründen ausgewählt (Vermarktbarkeit, optisch ansprechende Illustrationen, einheitliches Layout). Eine – hinsichtlich der erwünschten und erwartbaren Deutungsprozesse der Schülerinnen und Schüler – reflektiertere

im Text gesucht (und gefunden) werden – und darüber andere Kontexte vernachlässigt werden.

5 Also Informationen, die sich nicht bloß ergänzen, sondern zunehmend auch konkurrierende Informationen.

Auswahl und Reihenfolge von Kontextinformationen wäre für die zukünftige Entwicklung von Unterrichtsmaterialien daher dringend notwendig.

Exkurs: Zur Kontextualisierung mit Weltwissen

Natürlich ziehen Schülerinnen und Schüler beim Interpretieren aber nicht nur fachspezifisches Kontextwissen heran, sondern auch und vor allem verschiedenartiges *Weltwissen*. Während die Kontextualisierung mit Fachwissen ihnen in der Regel bewusst und auch ein expliziter Teil ihres Literaturunterrichts ist, erfolgt die Aktivierung und Verwendung ihres Weltwissens stärker automatisiert und in den meisten Fällen auch jenseits unterrichtlicher Reflexionsprozesse. Kognitionspsychologische Untersuchungen zur Rolle des Vorwissens beim Textverstehen zeigen insbesondere den Einfluss der Menge und Strukturiertheit des inhaltlichen Wissens auf die textverarbeitenden Prozesse – dies allerdings vor allem anhand von Sachtextrezeptionen (z.B. McNamara/Kintsch 1996). Untersuchungen von literarischen Leseprozessen zeigen zudem, dass es auch hinsichtlich der unterschiedlichen Anwendung des Weltwissens und seiner Funktionen für die Bedeutungskonstruktion große interindividuelle Unterschiede gibt. Ein Beispiel: Wenn schwer miteinander vereinbare Textinformationen Schwierigkeiten für die globale Kohärenzbildung erzeugen, verwenden sowohl lesestarke als auch lesechwache Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen für elaborative Operationen, die eine plausible Verbindung dieser Informationen ermöglichen. Den einen ist jedoch bewusst, dass es sich bei diesen Elaborationen um vorläufige Annahmen handelt, die sie quasi probenhalber aufrechterhalten und fortlaufend anhand der weiteren hinzukommenden Informationen überprüfen. Die anderen laufen hingegen Gefahr, dass der Gültigkeitsstatus der Sinnzuschreibung sich zu schnell von einer Vermutung oder Annahme zu einer Gewissheit wandelt – dass also der Status der Vorläufigkeit zu schnell aufgegeben wird und so problematische Bedeutungskonstruktionen später nicht mehr infrage gestellt und somit auch nicht mehr ausreichend modifiziert werden können (vgl. Stark, im Druck). Gleiches gilt für die Verbindung von Wissen und Wertungsoperationen: Sowohl lesestarke als auch die lesechwachen Schülerinnen und Schüler verwenden bereits sehr früh im Rezeptionsprozess ihr Weltwissen – in einem weiten Sinne verstanden, also inklusive ihrer relativ stabilen Einstellungen und Überzeugungen – um das Handlungsgeschehen und insbesondere das Handeln der Figuren zu bewerten. Die einen verwenden jedoch ihre normativen Urteile als fortlaufend zu prüfende Kategorie (also inklusive der entsprechenden Fokussierungen und Prüfoperationen) und als Ausgangspunkt von rezeptionsleitenden Fragestellungen („Wie konnte es soweit kommen?“, „Warum verhält er sich so?“), während die anderen ihre

Urteile bereits sehr früh mit stabilen Zuschreibungen – z.B. als zugeschriebene Textmerkmale („Der Text ist unrealistisch.“) oder als zugeschriebene Figureneigenschaften („Er ist ein rücksichtsloser und gemeiner Mensch.“) – verbinden, die dann kaum noch verändert werden (also ohne die entsprechenden Fokussierungen und Prüfungsoperationen) und auch nicht als Ausgangspunkt für weiterführende Erkenntnisinteressen taugen. Anhand dieses Beispielbereichs soll gezeigt werden, dass auch bei der Kontextualisierung mit Weltwissen der entscheidende Aspekt ist, *wie* das Wissen – für das Textverstehen allgemein und auch für interpretative Operationen im Speziellen – verwendet wird. Jenseits der Bestimmung von einigen definierbaren Einflussfaktoren (z.B. die Menge der verarbeitbaren Informationen, die Fähigkeit irritierende Textstellen zu fokussieren und an entsprechenden Stellen die Textoberfläche oder ihren propositionalen Gehalt präsent zu behalten bei nur geringem Einsatz von reduzierenden Strategien, die Fähigkeit, mehrere – ggf. auch konkurrierende – Deutungsalternativen gleichzeitig prüfend aufrechtzuhalten), die man auch als Voraussetzungen beschreiben könnte, gibt es derzeit nur wenig Hinweise, wie sich ein erfolgreicher Umgang mit Weltwissen entwickelt und fördern lässt.

Fazit – Befähigung zur zielführenden Verwendung von Wissen

Die fachdidaktischen Diskurse zum Wissenserwerb für das literarische Lesen und Lernen beschäftigen sich ausführlich mit den Fragen nach der Menge, Qualität und Beschaffenheit des zu erwerbenden Wissens, betonen zwar auch grundsätzlich, dass dieses Wissen flexibel anwendbar, adaptiv, prozeduralisiert sein sollte (und leider oft nicht ist), vernachlässigen dabei aber die Fragen nach dem systematischen Erwerb einer zielführenden, angemessenen und effizienten Verwendungspraxis dieses Wissens – und das gilt beim Interpretieren literarischer Texte sowohl für die Verwendung von spezifischem Kontextwissen als auch von Weltwissen.

Bezogen auf die unterrichtliche Inszenierung von Kontextualisierungshandlungen mit Spezialwissen wurden hier einige Aspekte genannt, die für eine Systematisierung solch einer zu fördernden Wissensverwendung bedeutsam sein könnten⁶: Um vorschnellen und einseitigen Fixierungen auf einen im Unterricht

6 Um Wissen jeweils hinsichtlich seines (für die Schülerinnen und Schüler) funktionalen, problemlösenden Potenzials einschätzen zu können, wären dabei weitere Aspekte noch zu ergänzen, zum Beispiel eine systematische Differenzierung, für welche (Teil-)Prozesse des Deutens solche Kontextbezüge jeweils verwendet werden (können) – bspw. ist entsprechendes Wissen nötig, um erkennen zu können, dass Textinhalte (direkt oder symbolisch) auf einen (historischen oder biographischen) Entstehungskontext verweisen.

thematisierten Kontext entgegenzuwirken, die eine genaue Textwahrnehmung und weitere Deutungsoperationen erschweren oder verhindern kann, sollen die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu zunehmend komplexen, eigenständigen, reflektierten und bewussten Kontextualisierungen beim Interpretieren von literarischen Texten befähigt werden.

Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett.
- Kammer, Marion von der (2009): Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kammler, Clemens (2007): Das weiße Feuer der Verse. Literarische Verstehensprozesse reflektieren im Anschluss an Peter Huchels Gedicht Der Garten des Theoprast. In: Praxis Deutsch. Jg. 34. H. 203, S. 50–57.
- Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 90–105.
- Köster, Juliane (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–26.
- McNamara, Danielle S./Kintsch, Walter (1996): Learning from text. Effects of prior knowledge and text coherence. In: Discourse Processes, No. 22, pp. 247–288.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese und Literaturunterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 190–243.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 53–69.

- Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen – Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 114–132.
- Stark, Tobias (2012): Frühling 1946. Gedichtinterpretation mit dem Schwerpunkt einer komplexen Kontextualisierung. In: Praxis Deutsch. Jg. 39. H. 234, S. 42–50.
- Stark, Tobias (im Druck): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit – Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider (im Druck).
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese und Literaturunterricht. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 60–88.

Daniel Scherf

Zur Bedeutung des *Wissens*, wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt

Abstract: The article puts forward the assumption that the knowledge how literature is to be understood and how literature is dealt with in school is utterly significant to stand literary reading situations. Based on this assumption, the issues of learnability and teachability of those stocks of knowledge are discussed.

Einleitung

Im vorliegenden Band wird erörtert, in welcher Weise Wissen mit literarischem Verstehen zusammenhängt; und ob der unterschiedlichen Positionen erscheint das Feld zumindest ein wenig unübersichtlich. Während schließlich einerseits das Weltwissen eines Lesers als bedeutendste Wissensvoraussetzung für gelingende literarische Sinnbildung anderen Wissensbeständen deutlich vorgezogen wird (vgl. Köster in diesem Band), wird andererseits – zumindest für weiterführendes schulisches Literaturlesen – die große Bedeutung spezifischen Fachwissens wie z. B. über Gattungen hervorgehoben, ohne das weitergehende Verstehensschritte ausgeschlossen seien (vgl. Steinmetz in diesem Band).

Ziel meines Beitrags ist es nun aufzuzeigen, dass das literarische Verstehen eines Rezipienten weit weniger von solchen *materialen* Wissensbeständen abhängig ist, als jene Positionen glauben ließen – und zwar unabhängig davon, ob diese nun eher dem sogenannten *Weltwissen* oder aber einem wie auch immer gearteten literaturbezogenen Fachwissen zuzuordnen wären. Bedeutenden Einfluss auf die Qualität literarischen Verstehens eines Lesers erscheint mir vielmehr dessen Wissen zu haben, *wie* man Literatur versteht und *wie* über Literarisches verhandelt wird. Solches Wissen zeigt sich z. B. im Umgehen-Können mit literarischen Verstehensanforderungen, die für Kinder und Jugendliche nicht selten schulischen Ursprungs sind: der Leser kann diese m. E. mit ausreichendem diesbezüglichen Wissen prinzipiell bestehen, selbst wenn ihm einige verstehensrelevante materiale Wissensbestände fehlen.

Diese These wird im Folgenden ausgeführt. Anschließend werden Überlegungen angestellt, was eine (stärkere) Orientierung an *Wissensbeständen*, *wie* für

die Konzeption von Literaturvermittlung und die Praxis des Literaturunterrichts bedeuten könnte.

Zum Verhältnis von *Wissen, wie* und (schulischem) literarischem Verstehen

Dass dem Wissen des Rezipienten für den Akt des literarischen Verstehens eine große Bedeutung zuteilwird, kann als Konsens der literaturdidaktischen Gemeinde gelten. So mag der, der über persönliche Erfahrungen mit Lieben, Verlassen und Verlassen-Werden verfügt, Goethes Gedicht *Willkommen und Abschied* reichhaltiger und mit stärkerem emotionalem Engagement verstehen als der, dem solche Erfahrungen (bisher) fehlen; auch mag man ohne entsprechendes Wissen um den zeitgeschichtlichen Hintergrund Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* kaum angemessen durchsteigen (vgl. hierzu z. B. Fischer 1995; Wieler 1998); daneben mag es von Vorteil sein, Wissen um die Eigenheiten von Kurzgeschichten für das Verstehen jenes Textes nutzen zu können (z. B. Frickel 2012; Nickel-Bacon 2012).

In etlichen literaturdidaktischen Studien wurde betrachtet, wie Individuen mit der bzw. ohne die Möglichkeit zum Rückgriff auf bestimmte Fachwissensbestände literarische Texte verstehen (vgl. z. B. die Beiträge in Pieper/Wieser 2012). Befördert nun Wissen um formale Merkmale und rhetorische Mittel das (literarästhetische) Verstehen eines Gedichts oder verhindert es dieses eher (vgl. Knopf 2009)? Sind epochenspezifische und fachterminologische Kenntnisse für literarische Rezeptions- und Interpretationsprozesse eher hinderlich oder förderlich (vgl. Freudenberg 2012a, 2012b)? Ob nun über bestimmtes (schul-)fachliches Wissen zu verfügen in den Prozess literarischen Verstehens eher störend oder förderlich eingeht, folglich dann eher zur Angemessenheit oder Unangemessenheit des Verstehensprodukts beiträgt, wurde hierbei – im Blick auf Studien, die unterschiedliche Schlüsse zulassen sowie im Blick auf unterschiedliche Zieldimensionen schulischen Literaturunterrichts (vgl. Köster in diesem Band) – ungleich bewertet und war insofern Gegenstand der Diskussion (vgl. z. B. Spinner 2012).

Im Allgemeinen wurde aber *Wissen von* etwas, also z. B. von Gattungen, Epochen, rhetorischen Mitteln, für diese Studien als Rahmen für individuelle Sinnproduktionen anhand literarischer Texte aufgefasst. Und dass über bestimmte materiale (Fach-)Wissensbestände zu verfügen nicht per se förderlich oder hinderlich für literarische Verstehensprozesse ist, sondern die *Art und Weise ihrer Nutzung* hierüber entscheidet, ist eine Erkenntnis, die sich aus etlichen jener Studien ziehen lässt (vgl. z. B. Freudenberg 2012a; Peskin 1998; Winkler 2007). Freudenberg (2012a) z. B. formuliert prägnant, dass viele Schüler/innen zwar über fachbezogenes Vorwissen verfügten, es häufig aber „nicht kompetent, d. h. flexibel“

(ebd., S. 399) nutzen könnten, wodurch das Verstehen eines literarischen Textes scheitere. Sie benennt damit die Fähigkeit, ein bestimmtes materiales Wissen *angemessen* einzusetzen, als die Größe, die die Qualität des schulisch bewerteten Verstehensprodukts – in diesem Fall des untersuchten Prüfungsaufsatzes – maßgeblich beeinflusst.

Die Fähigkeit, spezifisches fachliches Wissen *flexibel* zu nutzen – z. B. als Wissen von barocken Topoi, das nicht in jedem barocken Werk eine Entsprechung finden muss (vgl. Freudenberg 2012b, S. 263ff.) –, geht einher mit dem *Wissen, wie* beim Verstehen und (schriftlichen) Interpretieren von literarischen Texten im Deutschunterricht vorzugehen ist (vgl. hierzu bereits Köster 2007, S. 4ff.; Winkler 2007, S. 78).

Aus meiner Sicht sind es im Besonderen Wissensbestände dieser Art – die gesammelt unter der Kategorie *Wissen, wie (in der Schule) Literatur verstanden und über das Verstandene verhandelt wird* gefasst werden können –, die darüber entscheiden, ob ein Schüler literarisches Verstehen in der Weise, wie es Schule einfordert, zeigen kann. Hierbei handelt es sich zu Teilen um sogenannte *prozedurale Wissensbestände* (vgl. hierzu z. B. auch Spinner 2012), die als schwer explizierbar gelten. Zum Teil handelt es sich m. E. aber bei jenem *Wissen, wie* auch um – durchaus explizit bzw. potenziell explizierbar vorliegende – Wissensbestände, die konventionelles und strategisches (mentales) Handeln beim Literaturlesen und -verhandeln betreffen (vgl. bzgl. der Bedeutung von Wissen um Konventionen literarischer Kommunikation für literarisches Verstehen bereits Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59ff.).

Um nun die für *schulisches* literarisches Verstehen diesbezüglich notwendigen Wissensbestände in den Blick nehmen zu können, gilt es zunächst zu klären, was es überhaupt bedeuten mag, literarische Texte im Literaturunterricht *angemessen* zu verstehen. Wie – hiermit verbunden auch: zu welchem Zweck – Literatur im Unterricht angemessen rezipiert wird, darüber mögen Literaturlehrer/innen und Literaturdidaktiker/innen schließlich tendenziell unterschiedlicher Ansicht sein. In beiden Gruppen mag es darüber hinaus Teilgruppen geben, die recht unterschiedlichen Orientierungen anhängen – welche sich z. B. an den Begriffen *ästhetische Erfahrung* und *Wissenschaftspropädeutik* oder aber an *Leseförderung* und *Literarischer Bildung* in ihren Polen beschreiben lassen (vgl. Köster in diesem Band; Wieser 2008). Silva-von Heesen (2016) vermutet allerdings, dass es trotz jener Unterschiede *eine* Lesehaltung ist, in der das Literaturlesen in Regelschul-Sekundarstufen häufig stattfindet: Literatur werde dort in der *efferenten Lesehaltung* begegnet (vgl. ebd., zurückgehend auf Rosenblatt 1978), die Texte würden überwiegend im informationsentnehmenden, analytischen Modus gelesen;

Rezeptionsfreude, Affekte sowie ästhetisches Erleben stellten sich nicht ein (vgl. hierzu bereits Knopf 2009). Begründet sieht sie diesen Umstand in den Ansprüchen des Unterrichts: Da dieser häufig auf mündliche sowie schriftliche Textprodukte ziele, die den Nachweis von Analysefähigkeiten sowie das Zeigen von Wissen (z. B. bzgl. Epoche, Gattung und Textprodukt *Interpretationsaufsatz*) einforderten, orientiere sich hieran bereits die Textrezeption. Subjektive Verstrickungen in den Text sowie genießendes Lesen würden hierdurch wirkungsvoll verhindert, die Textlektüre diene im besten Fall als Mittel, die institutionell geforderten Analyse- und Nachweisfähigkeiten auszubauen.¹ Literaturdidaktisch positiv sanktionierte subjektivierende Zugangsweisen zu literarischen Texten (vgl. Löhden 2015) erscheinen aus dieser Perspektive in der unterrichtlichen Praxis der Sekundarstufen folglich eine nicht allzu bedeutende Rolle zu spielen.

Wie man nun als Schüler/in lyrische Texte *angemessen* rezipiert, hängt insofern mit dem ausgegebenen Rezeptionsziel zusammen; und die Frage, welches *Wissen*, *wie* zum angemessenen Rezipieren von Literatur im Deutschunterricht beiträgt, ist je nach normativem Standpunkt (der den einzelnen Lehrenden und Didaktikern mehr oder bewusst sein mag) folglich unterschiedlich zu beantworten. Dennoch erscheint es mir möglich, einen *kleinsten gemeinsamen Nenner* auszumachen, der für alle praktisch und/oder konzeptionell mit Literaturunterricht betrauten Personen gilt: Für alle – auch die Akteure im von Silva-von Hessen kritisch bewerteten Sekundarstufenunterricht der Regelschulen – mag gelten, dass angemessen literarisch zu lesen bedeutet, Texte über *die semantisch gegebene Information hinaus sehr aufmerksam* zu rezipieren. Dass literarische Texte Bedeutung aufweisen über den semantischen Textsinn hinaus – z. B., weil über bestimmte Darstellungsmittel zusätzliche Bedeutung bereitgestellt wird –, davon gehen m. E. Lehrer wie Didaktiker aus. Diesen zu erkennen, gilt für beide als bedeutendes Unterrichtsziel. Dies verlangt wiederum vom Leser bestimmte Lese- bzw. Verstehenshandlungen, die man können sollte und um die man ggf. *wissen* muss (vgl. Pieper in diesem Band).

Von Seiten der Kognitionspsychologie hat Zwaan (1993) einen *Lesemodus des Literarischen* postuliert, der sich bei kompetenten Leser/innen durch spezifische mentale Operationen auszeichne: Leseakte in einer literarischen Lesehaltung würden demnach im Vergleich mit solchen in einer informatorischen Lesehaltung langsamer vollzogen und bewirkten eine vergleichsweise gute Aufnahme von bzw.

1 Diese Möglichkeit werde, so lautet das Ergebnis ihrer empirischen Betrachtungen, im Unterricht von Waldorfschulen eher eingeräumt. Silva-von Hessen bleibt mit ihren Betrachtungen hinter Modellierungen zurück, die genaue Textwahrnehmung (mithin: -analyse) und subjektive Verstrickung als Wechselspiel auffassen (vgl. Spinner 2006; Winkler 2015).

Erinnerung an wörtlich gegebene Informationen. Gleichzeitig wiesen kompetente Leser/innen im literarischen Lesemodus einen relativ toleranten Umgang mit semantischen Widersprüchen auf; literarisches Lesen führe damit zu einer detailreichen Repräsentation der Textoberfläche; zugleich aber zu einem vorläufigeren, länger unbestimmtem Situationsmodell als informatorisches Lesen. Wie Grzesik (1990, S. 108ff.; 2005, S. 219ff. und 315ff.) und Miall (im Überblick: 2013) weiterhin postulieren, werden beim Literaturlesen subsemantische und semiotische Informationen zusätzlich zu den semantischen dekodiert und verarbeitet. Diese zusätzliche Generierung von Bedeutungen gehe einher mit einer stärker elaborierenden Verarbeitung der Textoberfläche (vgl. Grzesik 1990, S. 108ff.), d.h., generierte Bedeutungen würden weiterverarbeitet, Inferenzen würden zunehmend elaborierter und die generierten Bedeutungen entfernten sich von der Textbasis (vgl. hierzu auch Christmann/Schreier 2003, S. 268).

In jenen Bedeutungsgenerierungen greift der Leser – um den Bogen zurück zur Bedeutsamkeit materialen Wissens zu schlagen – natürlich auf Wissen zurück. Strasen (2008) verweist darauf, dass einerseits spezifisches Wissen, nämlich *phenomenal memories* (ebd., S. 180f.) und kulturelles Wissen (z. B. um konventionalisierte Merkmale literarischer Kommunikation) im literarischen Leseakt besondere Relevanz erlangten, andererseits automatisierte Bedeutungszuweisungen reduziert würden – um auf diese Weise textseitig angelegten Nicht-Eindeutigkeiten zu begegnen.²

Im Blick auf literarische Verstehensprozesse gelten Differenzen zwischen den Kompetenzen von Anfängern und Erfahrenen folglich als bedeutend (vgl. z. B. Zwaan 1993), einige wurden auch bereits empirisch nachgewiesen (vgl. Andringa 2000; Peskin 1998). Einen literarischen Lesemodus einnehmen zu können, wird als Folge von Lernprozessen gesehen: Man würde seine Studienergebnisse entsprechend nicht mit „nine-year-olds“ (Zwaan 1993, S. 144) replizieren können, so Zwaan; und aus ihrer Untersuchung zur Genese des Lyrikverstehens schließt Peskin (2010), dass dieses einer langen formalen (schulischen) Ausbildung bedürfe.³

-
- 2 Nicht zuletzt wird emotionalen Prozessen für das literarische Verstehen hohe Bedeutung zugemessen, worauf hier nicht eingegangen werden kann (vgl. z. B. zusammenfassend Christmann/Schreier 2003; bzgl. des empirischen Nachweises emotionaler Facetten literarischen Verstehens vgl. Frederking et al. 2016).
 - 3 Peskins Forderungen einerseits und Silva-von Heesens Einschätzungen andererseits zeigen, wie unterschiedlich Tätigkeiten im Literaturunterricht sich aus literaturdidaktischer Perspektive bewerten lassen.

Um es zusammenzufassen: Literarisch lesen zu lernen, bedeutet zu lernen, in der entsprechenden Lesesituation einen textangemessenen Lesemodus einzunehmen und spezifische mentale (Verstehens-/Lese-)Handlungen vorzunehmen.

Eine aktive Teilhabe am Literaturunterricht erfordert nun allerdings nicht nur, literarische Verstehenseindrücke und textdeutende Einfälle zu *haben*, sondern diese auch – zumeist in schriftlichen oder mündlichen Texten – zu *äußern*, im Diskurs zunächst zu vertreten und ggf. zu elaborieren. Auch diese Tätigkeiten verlangen *Wissen, wie*, wie ich kurz skizzieren möchte.

In den weiterführenden Schulen bspw. erscheint auch heute das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zu literarischen Texten – trotz aller literaturdidaktischen Kritik (zusammenfassend z.B. Brüggemann et al. 2015) – weit verbreitet zu sein.⁴ Häufig, so schließe ich aus eigenen Unterrichts- und Hospitationserfahrungen, werden in solchen Gesprächen (bisweilen unstrukturiert) das primäre Verstehen eines Textes/eines Textabschnittes (also dessen *Handlung*), sprachliche und/oder narrative Besonderheiten (also *Literarisches* und dessen [Be-]Deutung) sowie übergreifende Deutungsansätze (das *Thema*) diskutiert; häufig wird freilich auch über die in der Textwelt handelnden Figuren und deren Eigenheiten gesprochen, vermutlich, weil Lehrer wie Didaktiker dies als gegenstands- und vor allem schülerangemessen empfinden (vgl. diesbezüglich z.B. Hurrelmann 2003, S. 4ff.). Im Normalfall ist es dabei der Lehrer, der versucht, das Gespräch zu strukturieren sowie durch selektiven Umgang mit Schülerbeiträgen zu lenken und eine in sich schlüssige, mit seinen eigenen Verstehens- und Interpretationsansätzen übereinstimmende, letztlich aber gemeinsam getragene Deutung anzuregen (vgl. z.B. hierzu bereits Wieler 1989, S. 37f.).

Wie erfolgreich die Teilnahme eines Schülers/einer Schülerin an solchen Gesprächen verläuft, ist davon abhängig, ob er dieses Verfahren (intuitiv) versteht, mit der zugewiesenen Rolle umgehen und diese ausfüllen kann: So gilt es einerseits z.B., die Lehrerimpulse richtig zu interpretieren, um in erwünschter Weise beitragen zu können, andererseits muss er im Stande sein, sein eigenes primäres Textverstehen und – weitergehend – die interpretierende Deutung des Verstandenen entweder geschickt vertreten, oder aber dem lehrerseitig Erwünschten bzw. in kollektiver Elaboration Entstehendem anpassen zu können.

Im Literaturunterricht zu bestehen, bedeutet also auch zu lernen, *was* in dieser Situation *geht*, so Klausnitzer (2015, S. 151) und *wie* das *geht*. In allen

4 Die Annahmen zur Verbreitung des Verfahrens fußen allerdings auf älteren Erhebungen; tatsächlich lägen diesbezüglich keine belastbaren empirischen Daten vor, so Brüggemann et al. (2015).

Gemeinschaften, die sich der Interpretation von literarischen Texten widmeten, geschehe dies schließlich auf Grundlage von sozial geteilt vorliegenden *Regeln*:

Interpretinnen und Interpreten behaupten Aussagen über Texte bzw. Text-Kontext-Konstellationen, die mitgeteilt und geprüft, besprochen und bewertet werden (müssen), um subjektive Deutungsangebote zu intersubjektiv nachvollziehbaren und anschlussfähigen Geltungsansprüchen zu machen. Interpretationen umfassen stets auch eine Vielzahl von kommunikativen Akten der Beglaubigung und Bestätigung: Argumente und Belege (für oder gegen eine These) müssen gesucht und gefunden, abgewogen und diskutiert werden. [...] Kurz: Interpretationen finden in Institutionen sowie im sozialen Austausch statt; und sie folgen einer Vielzahl von Regeln. (Ebd.)

Solche Regeln gälten für bestimmte *Kommunikationsgemeinschaften* und würden von diesen in „konkreten (...) sozialen Zusammenhängen erworben und eingeübt, angewendet und weitergegeben“, sie würden „in institutionellen Rahmen und in kommunikativer Kooperation produziert und diskutiert, modifiziert und transferiert [...]“ (ebd., S. 153). Die innerhalb der Gemeinschaften jeweils einzunehmenden Rollen – und die in ihnen jeweils auszuführenden Tätigkeiten – würden hierbei kennengelernt sowie aus- bzw. eingeübt. Und dies gelte freilich für Lehrer und für Schüler und auch für weniger lehrerseitig vorstrukturierte Verfahren, die in der literaturdidaktischen Gemeinde offenbar einen besseren Leumund haben (vgl. zur Bewertung von Gesprächsverfahren durch die universitäre Literaturdidaktik Brüggemann et al. 2015, S. 221ff.). So zeigen die Daten von Heizmann (2011; 2016) dann auch unter anderem, wie die Schüler in Grundschulklassen die tentative Suchbewegung nach Bedeutung, die das *Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs* kennzeichnen (vgl. z.B. Härle 2014), in ihren Gesprächen zu Gedichten annehmen und einüben und sich damit gleichsam in einen – in diesem Fall lehrerseitig erwünschten – ganz bestimmten Umgang mit literarischen Texten *ein-sozialisieren* lassen.

Nach meinem Dafürhalten sollten nun Lehrende aber nicht davon ausgehen, dass ein solches *Wissen, wie* des literarischen Verstehens und des Verhandeln literarischer Verstehensansätze von jedem Schüler beiläufig erworben würde – wie man aus den gerade erwähnten Daten ja schlussfolgern könnte und wie es sich ggf. auch aus praxistheoretischer Perspektive erklären ließe (vgl. hierzu Idel et al. 2014, S. 86f.). Es ist meines Ermessens vielmehr als explizite Aufgabe von Literaturunterricht zu begreifen, schülerseitiges

- a. Wissen darüber anzulegen, *wie* literarische Texte angemessen rezipiert werden,
- b. Wissen darüber anlegen, *wie* literarische Texte in der Schule mündlich und schriftlich verhandelt werden.

Die Frage, wie diesen Aufgaben unterrichtlich gelingend nachzukommen ist, sollte durch fachdidaktische Wissensproduktion beantwortet werden.

Der Erwerb von *Wissen, wie* als Aufgabe des Literaturunterrichts

Zunächst ist durch zwei (in ihrer Geltung begrenzte) empirische Hinweise zu vermuten, dass der Aufbau der Fähigkeit, einen literarischen Lesemodus einzunehmen, in der Phase der Adoleszenz sehr unterschiedlich erfolgreich verlaufen kann. Gezeigt wurde jüngst, dass jugendliche Leser mit wenig literarischer Erfahrung die Suche nach Bedeutungen bei der Lektüre eines literarischen Textes frühzeitig abbrechen und – durchaus unter Missachtung von Textsignalen – vorschnell Interpretate formulieren (vgl. Stark 2012, S. 156ff.). Einen literarischen Lesemodus im Sinne Zwaans einzunehmen, der mit dem besonders aufmerksamen Absuchen der Textoberfläche einher ginge und zugleich eine gewisse *Zurückhaltung* bei der abschließenden Sinnsuche mit sich brächte, gelingt diesen Jugendlichen nicht – obschon sie viele Jahre Deutschunterricht und vermutlich auch etliche Versuche schulischer Literaturvermittlung erlebt haben. Andererseits zeigt sich in *Lautes-Denken-Protokollen* von Lehramts-Studierenden (Unterrichtsfach Deutsch), die im Rahmen von Forschungsseminaren an den Universitäten Frankfurt und Göttingen gewonnen werden konnten, dass diese sehr wohl in der Lage sind, textseitig angelegte Widersprüche zu tolerieren, die Textoberfläche sehr detailliert wahrzunehmen sowie mit einem abschließenden Situationsmodell lange zu warten. Den Erwerb jener Fähigkeiten erklären sich die Studierenden mit ihren literarischen Erfahrungen in Kindheit und Jugend – *auch* im Deutschunterricht.

Die genannten Hinweise reichen freilich nicht sehr weit; und über ihre vermeintlichen Ursachen kann lediglich spekuliert werden: Wird im Deutschunterricht bestimmter Schulformen Literatur kaum als solche gelesen, sodass schulisch ein literarischer Lesemodus in diesen kaum vermittelt wird (vgl. Gölitzer 2009, S. 302ff.; Pieper et al. 2004, S. 179ff.)? Verläuft der Erwerb eines literarischen Lesemodus unterrichtsfern oder im Unterricht so beiläufig, dass er im Besonderen abhängig ist vom kulturellen Kapital und von spontanen Lernprozessen des Individuums?

Folgt man jenen Spekulationen, wäre für den Literaturunterricht zu fordern, den Erwerb eines literarischen Lesemodus als Zieldimension für *alle* Schüler/innen zu begreifen. Es sollte folglich dessen explizierte Aufgabe sein, eine Lesehaltung zu vermitteln, die an die Konventionen literarischer Kommunikation heranhöhrt, die den bewussten Umgang mit poetischen Ausdrucksformen einschließt und in der ambiges sowie Nicht-Verstehen des Textes akzeptierte Möglichkeiten

des Verstehens darstellen. Literarische Texte *angemessen* rezipieren zu lernen, wäre dann gleichbedeutend damit zu lernen, die sprachliche Oberfläche sorgfältig auf bedeutungstragende Elemente abzusuchen, mehrere mögliche bzw. verschiedene Bedeutungen für bestimmte Textabschnitte wahrzunehmen und parat zu halten, mentale Modelle lange provisorisch bzw. fluide zu halten sowie bei deren Bildung Abweichungen vom Erwarteten semantisch und symbolisch auszuwerten. Der Leser sollte nicht zuletzt lernen, trotz ggf. *uneindeutigen Bedeutungen* und zunächst *unscharfen* Situationsmodellen die Suche nach einem kohärentem Sinn des Textes lange aufrecht zu halten.⁵

Entsprechend wäre es auch als jeweils eigene Zieldimension zu begreifen, mit den Besonderheiten und Reglementierungen des schulischen Redens über Literatur (und Produkte anderer Künste, vgl. Kirschenmann et al. 2011) umgehen zu lernen und die Regeln schriftlicher Textprodukte zu literarischen Texten zu vermitteln. Vermutlich ist es der letztgenannte Bereich, dem man sich aufgrund von traditionellen Prüfungsformaten – etliche Abschlussprüfungen erfordern noch immer das Verfassen von Interpretationsaufsätzen – derzeit im Deutschunterricht der weiterführenden Schulen am ehesten strukturiert und tatsächlich orientiert an den Eigenregeln des Textprodukts widmet (wenn auch vielleicht mit zweifelhaftem Erfolg). Wissen (und Können), wie Literatur (angemessen) verstanden wird und wie über Verstandenes gesprochen wird, wird vermutlich beiläufiger vermittelt.⁶

Wie soll man es nun unterrichten? Ideen für den Unterricht – und deren Grenzen

Der Frage, wie der Erwerb eines literarischen Lesemodus am besten unterrichtlich zu unterstützen sei, wurde bisher m. W. wissenschaftlich nicht erschöpfend nachgegangen.⁷ Man könnte allerdings vermuten: Ist der literarische Lesemodus als

-
- 5 Vom Genannten erscheinen mir übrigens produktive Arten und Weisen, mit Unsicherem, mit Ambigem und Nichtverstandenen umzugehen, derzeit am wenigsten Gegenstand schulischer Vermittlung zu sein (vgl. auch Freudenberg in diesem Band).
 - 6 Bevor nun mit Eifer Konzeptionsarbeit geleistet wird, um diese Ziele ihrer Beiläufigkeit zu entheben, wäre genannte (Hypo-)These erst einmal zu überprüfen bzw. zu untermauern. Nicht zuletzt wäre auch zu klären, wie sich der von Silva-von Heesen vermutete spezifische, i. E. schulisch bedingte Verstehensmodus zu jener Forderung verhält.
 - 7 Freilich wurde von literaturdidaktischer Seite mehr als eine Weise konzipiert, in der literarischen Texten im Unterricht angemessen zu begegnen sei. Wie der Erwerb eines

Haltung zu verstehen, in der potenziell bewusste mentale Verstehens-Handlungen vorgenommen werden, so könnte die Lehrkraft als Lesemodell fungieren, die eine spezifische Haltung des Literaturverstehens *vorlebt* und die mentalen Handlungen angemessenen Literaturverstehens *vormacht* – dass ein Lehrer als Meisterleser fungieren könne (vgl. Willenberg 2007), gilt schließlich als gesetzt (vgl. z.B. auch Rosebrock/Nix 2014, S. 85f.; Schoenbach et al. 2006, S. 94ff.). Die Methode des *Lauten Denkens*, die zum „Sichtbarmachen des Unsichtbaren“ (Schoenbach et al. 2006, S. 96) bisher eher im Kontext des (strategischen) Sachtextlesens in den Sekundarstufen bedeutsam wurde, könnte folglich (in der Sekundarstufe) auch zur Vermittlung spezifisch literarischer Lesehandlungen herangezogen werden. Schließlich mag auch hierfür gelten: „Wenn Lehrer laut denken, um kognitive Strategien zu demonstrieren (= modellieren), erinnert das die Schüler daran, wie komplex der [...] Prozess der Bedeutungskonstruktion eigentlich ist“ (ebd., S. 94).

Ein *Nachmachen-Können* einzelner (mentaler) Handlungen wäre dann als erster Schritt der Schüler zu verstehen, um einen literarischen Lesemodus zu erwerben. Nach Auffassung von Schoenbach et al. (2006) ist anzustreben, dass die erlernten (strategischen) Lese-Handlungen folgend „zur zweiten Natur“ (ebd., S. 96) eines Lesers würden, also irgendwann sowohl situations- und zieladäquat als auch automatisiert und unbewusst eingesetzt werden. Ein vollkommenes *Wissen, wie literarische Texte angemessen zu rezipieren sind*, wäre in einer solchen Denkweise dann erreicht, wenn es nicht (mehr) bewusst vorläge, sondern Verstehensprozesse als (automatisch eingenommene) Haltung und Können begleitete (vgl. Pieper in diesem Band). Von der „bewussten Anwendung“ (Schoenbach 2006, S. 96) einzelner Handlungen bis zum selbstbestimmten Einnehmen einer literarischen Lesehaltung, in der flexibel auf spezifische mentale Handlungen zurückgegriffen werden kann, ist es allerdings ein weiter Weg (zur Bedeutung flexiblen Einsatzes von Leseteilhandlungen vgl. Janssen et al. 2012; zur Zieldimension der Selbstregulation vgl. z. B. Philipp 2012, S. 129ff.), dessen *Begehung* vor allem für schwächere Literaturleser nur schwer möglich erscheint (vgl. Rieckmann 2015).

Vor diesem Hintergrund stellt sich m. E. bereits die Frage, ob es wirklich das Zeigen durch den literarisch erfahrenen Lehrer ist, das gerade für diese Schüler einen sinnvollen ersten Schritt zum Erwerb eines literarischen Lesemodus darstellen kann. Obschon schließlich etliche empirische Studien zu dem Schluss kommen, dass der Erwerb selbstregulierter Schreib- und Lesefähigkeiten durch Modell-Lernen wirksam angestoßen werden kann (vgl. zusammenfassend Philipp

Literatur-Verstehens-Modus – in der skizzierten Ausprägung – anzustoßen und zu unterstützen wäre, ist m. W. bisher aber nicht beschrieben.

2012, S. 148ff.), ist nämlich anzuzweifeln, ob die Bedingungen für erfolgreiches Modelllernen in diesem speziellen Fall überhaupt zu erfüllen sind.

Jene Bedingungen lassen Krapp und Weidemann (2006, in Bezug auf Bandura 1976) am Beispiel eines Rückwärtssaltos – welchen ein Jugendlicher von seinem Schwimmtrainer erlernen möchte – lebendig werden: So wird als Voraussetzung des erwünschten Lernschrittes zunächst benannt, dass dem als Modell fungierenden Trainer die nötige Anerkennung zuteilwerde. Im beschriebenen Fall sei dieser allerdings „für alle ein echtes Vorbild“ und bringe insofern die notwendige „affektive Valenz“ (ebd., S. 157) mit, um als Modell anerkannt zu werden. Des Weiteren könne er den komplexen Salto so vormachen, dass es in mehreren Teilbewegungen wahrnehmbar werde, die wiederum grundsätzlich bereits im Bewegungsrepertoire des nachahmenden Jugendlichen vorhanden seien. Insofern verfügt der Lehrer einerseits über die Möglichkeit, die Komplexität der nachzuahmenden Handlung einzuschränken, andererseits erfüllt der Schüler die „Voraussetzungen für die motorischen Reproduktionsprozesse“ (ebd., S. 158) – weshalb ihm der nachzuahmende Sprung im Wesentlichen dann auch gelinge.

Komplementär wäre für Modell und Modelllerner im Literaturunterricht gerade in nichtgymnasialen weiterführenden Schulformen zu fragen: Wäre der zur Schau gestellte Umgang mit literarischen Texten des Lehrers für Schüler tatsächlich vorbildhaft, sodass ein Nachahmen erstrebenswert erscheint? Könnten darüber hinaus literarische Verstehenshandlungen auf eine Weise verbalisiert werden, die es erlaubt, dass Schüler sie in ihren Teilhandlungen wahrnehmen können? Und nicht zuletzt: Verfügen die Schüler, die sich in diesen Schulformen treffen, über die Voraussetzungen, um solche Verstehenshandlungen nachahmen zu können? Das, was man über literaturbezogene Selbstkonzepte von Jugendlichen der unteren Bildungsgänge (vgl. z. B. Pieper et al. 2004, S. 158ff.) sowie über die Verstehenshandlungen literarisch unerfahrener Schüler weiß (vgl. z. B. Stark 2012), lassen hieran zweifeln. Wie also das modellhafte Zeigen an die Fähigkeiten und Selbstzuschreibungen der Schüler anzupassen wäre, damit Nachahmung tatsächlich einsetzen könnte, bedarf der weitergehenden Überlegung. Gleiches mag für das Handeln in Gesprächen zu literarischen Texten gelten.

Darauf, dass sich *Zeigen* einerseits und eine Orientierung am Fähigkeitenstand der Schüler andererseits nicht prinzipiell ausschließen, lassen schreibdidaktische Ansätze schließen, u. a. zum imitativen literarischen Schreiben und zur Vermittlung von Textmustern. *Gezeigt* werden den Schülern hierbei keine mentalen Handlungen bzw. Verstehensvorgänge, sondern inhaltliche und/oder formale Eigenheiten eines literarischen Textes bzw. übergreifend einsetzbare Textmuster einer Textsorte. Die Komplexität der von den Schülern zu imitierenden

Strukturen bzw. zu erwerbenden Muster, aber auch die Vorgehensweisen im Unterricht können sich hierbei jeweils am Können der Schüler orientieren (vgl. z. B. Stemmer-Rathenberg 2009, S. 194ff.; Wilczek 2008, S. 9). Zumindest die zuletzt genannte Konzeption steht allerdings bisweilen im Ruf, für die „Wiederbelebung der formalistischen Schreibdidaktik“ (ebd., S. 8) zu sorgen – schließlich erwerben die Schüler mit der Fähigkeit, bestimmte Textteile musterhaft zu verwenden, auch normative Vorstellungen davon, in welchem Fall dies angemessen ist. Deutlich wird: Wenn man das literarische Verstehen-Lernen der Schüler am Modell des literarisch gebildeten Deutschlehrers ausrichtet, bemühte man diesbezüglich ein sehr eindeutiges normatives Haltegeländer. Würde man in diesem Fall nicht Schülern generalisierend Handlungsformen *überstülpen*, die nur in sehr spezifischen Kontexten überhaupt angemessen erscheinen? Und wären dies nicht Handlungsweisen, die sich im normativen Korsett der literarisch gebildeten Mittelschicht bewegen, aber darüber hinaus eigentlich keine übergreifende Geltungsmacht beanspruchen können? Spezifische Textmuster zu erwerben, führt zur *Möglichkeit*, sie im Schreibprozess zu nutzen, so verteidigen sich diesbezüglich tätige Konzeptersteller. Über spezifische literarische Handlungsmuster zu verfügen, könnte ja dasselbe meinen.

Ich fasse meine Position wie folgt zusammen: Materiales (Vor-/Fach-) *Wissen* von etwas zu erwerben und dessen angemessenen Einsatz zu erlernen, ist ein gewichtiger Teil literarischen Verstehen-Lernens. Literarisches Verstehen-Lernen bedeutet m. E. aber weit umfassender, *Wissen* zu erwerben, *wie* literarische Texte text- und situationsangemessen rezipiert und verhandelt werden. Ob und wie hierfür eine *literarische Lese-Haltung* zu vermitteln ist sowie spezifische literarische Lese-, Gesprächs- und Schreibhandlungen zu lehren sind, sollte Gegenstand weitergehender literaturdidaktischer Erörterung sein.

Literatur

- Andringa, Els B. (2000): The Dialogic Imagination. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine, Holle, Karl/Stueckrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85–97.
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- Brüggemann, Jörn/Frederking, Volker/ Albrecht, Christian/ Drewes, Jana/Henschel, Sofie/Gölit, Dietmar (2015): Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In: Wieser, Dorothee/Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meißner, Almut (Hrsg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über*

- Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 219–242.
- Christmann, Ursula/Schreier, Margit (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): revisionen 1. Regeln der Bedeutung. Berlin et al.: de Gruyter, S. 246–285.
- Fischer, Eva (1995): „...also der Mann will glaube ich den Jungen ablenken“. In: Christ, Hannelore/Fischer, Eva/Fuchs, Claudius/Merkelbach, Valentin/Reuschling, Gisela (Hrsg.): „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 178–201.
- Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Gölitz, Dietmar (2016): Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 87–132.
- Freudenberg, Ricarda (2012a): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS Springer.
- Freudenberg, Ricarda (2012b): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper, Iris/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 259–273.
- Freudenberg, Ricarda (2016): Das Literarische literarischer Texte – Was nötig zu wissen ist. In diesem Band.
- Frickel, Daniela A. (2012): Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, Daniela A/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach 2012, S. 41–66.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster et al.: Waxmann.
- Härle, Gerhard (2014): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt.“ Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen

- Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29–65.
- Heizmann, Felix (2011): Ästhetische Erfahrungen in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. München: kopaed, S. 93–119.
- Heizmann, Felix (2016): „ja aber dann äm dann hat das doch eigentlich keine beDEutung“. Literarisches Lernen als Prozess – empirische Rekonstruktionen von Orientierungsdynamiken in Unterrichtsgesprächen mit Grundschulkindern. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider (im Druck).
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. In: Praxis Deutsch. Jg. 30. H. 177, S. 4–12.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: VS Springer, S. 75–88.
- Janssen, Tanja/Braaksma, Martine/Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub (2012): Flexibility in reading literature. Differences between good and poor adolescent readers. In: Scientific Study of Literature 2, Heft 1, S. 83–107.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft, S. 46–65.
- Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2011): Reden über Kunst. München: kopaed.
- Knopf, Julia (2009): Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetische Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München: Iudicium.
- Köster, Juliane (2007): Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht. In: Lehrerbildung und Schule. Jg. 13. H. 4, S. 22–34.
- Köster, Juliane (2016): Weltwissen und Kulturgeschichte als Pfeiler literarischen Lernens. In diesem Band.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Beltz.
- Löhden, Maike (2015): Die Stimmung ermitteln – Didaktisches Potential eines wiederentdeckten ästhetischen Begriffs für die Vermittlung zwischen

- subjektiver Textbegegnung und strukturaler Textbeschreibung. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maïke/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 259–279.
- Miall, David S. (2013): Literariness in Empirical Reception Study. In: Anglistik. International Journal of English Studies. Vol. 24. No. 2, pp. 93–104.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2012.): Parabel oder Kurzgeschichte? Prozeduralisiertes Gattungswissen, literarische Lesekompetenz und ästhetische Erfahrung am Beispiel von KurzprosaGattungen. In: Frickel, Daniela A/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach, S. 85–104.
- Peskin, Joan (1998): Constructing meaning when reading poetry: An Expert-Novice study. In: Cognition and Instruction, Vol. 16. No. 3, pp. 235–263.
- Peskin, Joan (2010): The development of poetic literacy through the school years. In: Discourse Processes 47, pp. 77–103.
- Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Pieper, Irene (2016): Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In diesem Band.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lese-sozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim und München: Juventa.
- Pieper, Iris/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maïke/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 151–181.
- Rieckmann, Carola (2015): Grundlagen der Lesedidaktik. Band 2: Eigenständiges Lesen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7., erweiterte Aufl.. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosenblatt, Louise (1978): The Reader The Text The Poem. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Schoenbach, Ruth/Greenleaf, Cynthia/Cziko, Christine/Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Silva-von Heesen, Rebecca (2016): Eine empirische Erkundung zur Rezeptionsfreude von Waldorfschüler/-innen. Zur Wirkung von Literaturunterricht aus Perspektive der „Transactional Theory“. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider (im Druck).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Iris/Wieser, Dorothee (Hrsg.): a. a. O., S. 53–69.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen. In diesem Band.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte: Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 153–169.
- Strasen, Sven (2008): Handbuch Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht. Jg. 50. H. 1, S. 26–37.
- Wilczek, Rainer (2008): Textmuster erkennen und verwenden. In: Deutschunterricht. Jg. 61. H. 3, S. 4–9.
- Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181–187.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.
- Winkler, Iris (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Jg. 2. H. 2, S. 155–168.
- Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of literary Comprehension. A Cognitive Approach. Amsterdam et al.: John Benjamins.

Internetquellen

- Gölitzer, Susanne (2009): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. http://opus.bszbw.de/phhd/volltexte/2009/7504/pdf/Goelitzer_Habil_2008.pdf. Abgerufen am 02.10.2015.
- Stemmer-Rathenberg, Anke (2009): Imitatives Schreiben zu Prosatexten. Diss. Augsburg 2009. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2010/docId/1378>. Abgerufen am 21.04.2016.

Lehrwerke

Thomas Möbius

Wissensvermittlung durch Lehrwerke. Eine text- und aufgabenfokussierte Nutzungsstudie unter Lehrkräften in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

Abstract: The paper summarizes the results of a survey which has been performed in 2012 among teachers in Nordrhein-Westfalen and Baden-Württemberg. As a result, the study shows that textbooks are still an important medium of knowledge transfer. Specifically non-fictional texts and the tasks were appropriately taken into consideration. This shows that textbooks and their tasks can still be used for the imparting of literary and linguistic knowledge, when they offer actuality, clearness and differentiation. The outcome of the survey is intended to give new impulses for the further research in the current use of textbooks in German classes.

Einführung

Lehrwerke für den Deutschunterricht – und das ist zunächst ein recht banal klingender ökonomischer Aspekt – sind sowohl in der Herstellung als auch in der Anschaffung kostspielig: Hat ein Lehrwerk aber einmal die Unterrichtszulassung vom zuständigen Kultusministerium erhalten, stellt es für den Verlag eine lukrative Einnahmequelle dar, da diese Bücher von der öffentlichen Hand finanziert und als Klassensätze schulweise angeschafft werden. In didaktischer Hinsicht stellt ein Lehrbuch ein klassisches Medium der Wissensvermittlung dar, das den intendierten Verstehensprozess mittels ausgewählter (literarischer) Texte, Übungen, vor allem aber mittels *Aufgaben* unterstützt. Diese Aufgaben gehören neben denjenigen, die mündlich im Unterrichtsgespräch oder als Arbeitsanregungen schriftlich im Unterricht gegeben werden, zu *den wichtigsten Instrumenten zur Vermittlung von Wissen und zur Anbahnung von literarischem und sprachlichem Verstehen*. Aufgrund des ökonomischen Aspekts und der großen didaktischen Bedeutung von Aufgaben (vgl. Steinmetz in diesem Band) ist es angezeigt, zu überprüfen, wie Lehrkräfte mit Lehrwerken und speziell mit deren Aufgaben im Unterricht verfahren: Nutzen Lehrkräfte die angebotenen Aufgaben? Unter welchen Voraussetzungen werden sie genutzt? Empfinden Lehrkräfte Aufgaben überhaupt als hilfreich?

Die nachfolgend vorgestellte Studie will Aufschlüsse zu diesen Fragen geben und darüber hinaus Hinweise auf die tatsächliche Nutzung von Lehrwerken im Deutschunterricht ermitteln.

Studien zur Nutzung von Lehrwerken im Deutschunterricht

Untersuchungen der didaktischen Konzepte von Deutschbüchern sind beliebt und vergleichsweise häufig (vgl. dazu z. B. Ehlers 2003a und 2003b); Erhebungen aber, die sich auf die konkrete Nutzung beziehen, sind, wie schon Sebastian Rezat (2010, S. 14) feststellt, relativ selten. Einschlägige Analysen stammen z. B. von Johann Rubinich (1996), der im Jahre 1985 die grundsätzliche Einstellung von Schülern und Lehrkräften zu Lesebüchern untersuchte und dabei feststellte, dass beide Gruppen das Lesebuch als bereichernden Beitrag zum Literaturunterricht und zuweilen auch für die Privatlektüre empfinden (vgl. Rubinich 1996, S. 212f.); von Dagmar Killus (1998), die sich im Jahre 1988 mit der Verwendung des Deutschbuches im Unterricht befasste und ermittelte, dass fast die Hälfte der Befragten weder das Lesebuch noch das Sprachbuch verwenden (vgl. Killus 1998, S. 265); sowie von Anja Ballis und Désirée-Kathrin Gaebert (2010/2012), die das Ergebnis von Killus bestätigen konnten und festhielten, dass Lehrkräfte Lehrbücher nur selten im Unterricht verwenden und stattdessen individuelle Aufgaben präferieren: Schulbücher – so Ballis/Gaebert in ihrer Untersuchung – dienen bestenfalls als „Inspiration“ (Ballis/Gaebert 2010, S. 41) für eigene Lehr- und Lernmaterialien.

Aufgabenstellungen eines Lehrwerks wurden bislang noch nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Erhebungen gerückt. Dabei wären solche detaillierten Nutzungsuntersuchungen besonders wichtig, offenbarten sie doch, welche Angebote des Schulbuchs auf welche Weise in den Unterricht implementiert werden. Die vorliegende Erhebung will hierbei als ein erster Versuch verstanden werden, Aufschlüsse über die tatsächliche Nutzung von Deutschbüchern zu erhalten. Die Ergebnisse können im Idealfall bei der Optimierung von Deutschbüchern vor dem Hintergrund der tatsächlichen Nutzung behilflich sein. Außerdem können sie einen Beitrag für die Entwicklung einer Schulbuchtheorie leisten, die Bedingungen der Nutzung im Rahmen des Lehrens und Lernens mit einbezieht (vgl. Rezat 2010, S. 26).

Fragestellung

Die Untersuchung geht von der ganz allgemeinen Fragestellung aus, wie und mit welcher Häufigkeit Lehrwerke im Deutschunterricht verwendet werden. Da die meisten modernen Lehrwerke integrativ angelegt sind, wird nicht zwischen Lesebuch und Sprachbuch unterschieden, der verwendete Begriff *Lehrwerk* umfasst beide Bereiche. Mit der Frage nach der Nutzung des Lehrwerks verbunden ist eine Erhebung der Aufgabenbenutzung: Bereits Ballis/Gaebert (2012, S. 142) stellten fest, dass die Aufgaben von Lehrwerken vergleichsweise wenig genutzt werden, generell ist die Aufgabenstellung in Lehrwerken wenig – zumal unter empirischen Aspekten – erforscht

(vgl. Schlewitt 2003, S. 145).¹ Die Untersuchung möchte zunächst ermitteln, ob Aufgaben überhaupt genutzt werden und welche Aufgabentypen dabei im Vordergrund stehen. Außerdem soll die Nutzung von Begleitmaterial wie Lehrerhandbüchern oder besonderer Übungshefte erhoben werden.

Methode/Forschungsdesign/Durchführung

Die Untersuchung wurde in einer *Paper-Pencil*-Variante und als *Online*-Fragebogen mit der Software *GrafStat* durchgeführt. Der Fragebogen enthielt 33 geschlossene und vier offene Items. Die offenen Items 1–3 verlangten die Angabe eines individuellen Nutzernamens, die Nennung von Klasse/Schulart, auf die die Antworten bezogen waren sowie die genaue Angabe des eingeführten Lehrwerkes. Das vierte geschlossene Item mit der Fragestellung „Welche Merkmale sollte Ihrer Meinung nach ein Deutsch-Lehrwerk haben, damit es sinnvoll in einem modernen Deutschunterricht verwendet werden kann?“ wurde als letztes Item 37 am Ende des Fragebogens erhoben. Alle geschlossenen Items 4–36 können in Tab.1 nachgelesen werden.

Die Fragebögen wurden zwischen Oktober 2012 und März 2013 an rund 1000 zufällig ausgewählte Schulen aller Schularten in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg versandt. 314 Lehrkräfte bearbeiteten die Fragebögen, die dann mit einschlägigen prüfstatischen Verfahren ausgewertet wurden, auf die in der Ergebnisdarstellung hingewiesen wird. 10 Lehrkräfte nutzten kein Lehrbuch, beantworteten aber die offene Frage 37, sodass insgesamt 304 Datensätze in die Auswertung der ordinalskalierten Items 4–36 kamen (vgl. Tab. 1), die deskriptiv über die prozentuale Berechnung der Antworten ausgewertet wurden. Die Antworten zu Item 37 wurden vor der Quantifizierung codiert.

Ergebnisse

Die 314 beantworteten Fragebögen verteilen sich ungleichmäßig auf die einzelnen Schularten: *Gymnasium/Sek.1* (121, ≈38,53%), *Gymnasium/Sek.2* (19, ≈6,05%), *Realschule* (76, ≈24,20%), *berufsbildende Schule* (51, ≈16,24%), *Grundschule* (14, ≈4,45%), *Gesamtschule* (14, ≈4,45%), *Werkrealschule* (13, ≈4,14%); sechs Lehrkräfte (≈1,91%) machten keine Angaben zu ihrer Schulart. Es wurden insgesamt 30 verschiedene Schulbücher namentlich aufgeführt, unter denen *Das Deutschbuch* (135 Nennungen) und *Themen, Texte und Strukturen* (31 Nennungen), beide aus dem Cornelsen-Verlag, am häufigsten genannt wurden.

1 Beispiele für eine didaktische Analyse von Schulbuchaufgaben unter der Prämisse der Kompetenzorientierung bieten bspw. Leubner (2005) und Fingerhut/Köster (2005), vgl. dazu außerdem Winkler (2010, 2011) sowie Ballis/Gaebert (2011).

Tab. 1: Antworten in Realzahlen und Prozent (die Spitzenwerte sind jeweils grau unterlegt)

Item/Wahl	0 (nie)	1 (selten)	2 (manchmal)	3 (häufig)	4 (sehr häufig)
4. Ich verwende das Lehrwerk zum Lesen von literarischen Texten. (n=303)	37 (≈12,21%)	75 (≈24,75%)	85 (≈28,05%)	65 (≈21,45%)	41 (≈13,53%)
5. Ich verwende das Lehrwerk zum Lesen von Sachtexten. (n=302)	27 (≈8,94%)	51 (≈16,89%)	96 (≈31,79%)	100 (≈33,11%)	28 (≈9,27%)
6. Ich verwende das Lehrwerk zum Lesen von Informationen zur historischen Einbettung eines Textes. (n=301)	92 (≈30,56%)	86 (≈28,57%)	73 (≈24,25%)	41 (≈13,62%)	9 (≈2,99%)
7. Ich verwende das Lehrwerk zum Lesen von nicht-linearen Texten (z.B. Schaubilder, Diagramme). (n=301)	67 (≈22,26%)	101 (≈33,55%)	72 (≈23,92%)	47 (≈15,61%)	14 (≈4,65%)
8. Ich verwende das Lehrwerk dazu, mir Anregungen für den Deutschunterricht zu holen. (n=300)	17 (≈5,67%)	43 (≈14,33%)	78 (≈26,00%)	104 (≈34,67%)	58 (≈19,33%)
9. Ich verwende die zum Lehrwerk ggf. gehörenden Arbeitshefte. (n=303)	55 (≈18,15%)	43 (≈14,19%)	49 (≈16,17%)	79 (≈26,07%)	77 (≈25,41%)
10. Ich verwende die zum Lehrwerk ggf. gehörende Lehrerhandreichung. (n=301)	73 (≈24,25%)	54 (≈17,94%)	49 (≈16,28%)	67 (≈22,26%)	58 (≈19,27%)
11. Ich verwende die Aufgaben des Lehrwerks. (n=297)	16 (≈5,39%)	43 (≈14,48%)	98 (≈33,00%)	91 (≈30,64%)	49 (≈16,50%)
12. Der Schwierigkeitsgrad der Texte des Lehrwerks entspricht dem Leistungsniveau der Klasse. (n=300)	8 (≈2,67%)	32 (≈10,67%)	89 (≈29,67%)	134 (≈44,67%)	37 (≈12,33%)
13. Die Textauswahl des Lehrwerks trifft die Interessen von Schülerinnen und Schülern. (n=302)	13 (≈4,30%)	61 (≈20,20%)	137 (≈45,36%)	75 (≈24,83%)	16 (≈5,30%)

Item/Wahl	0 (nie)	1 (selten)	2 (manchmal)	3 (häufig)	4 (sehr häufig)
14. Die Aufgabenstellungen des Lehrwerks sind motivierend für Schülerinnen und Schüler. (n=301)	16 (≈5,32%)	67 (≈22,26%)	133 (≈44,19%)	72 (≈23,92%)	13 (≈4,32%)
15. Die Aufgabenstellungen des Lehrwerks grenzen die Interpretationsleistungen der Schülerinnen und Schüler ein oder geben diese vor. (n=291)	17 (≈5,84%)	87 (≈29,90%)	123 (≈42,27%)	57 (≈19,59%)	7 (≈2,41%)
16. Die Aufgaben des Lehrwerks sind so formuliert, dass die Klasse sie ohne meine Erklärung versteht. (n=297)	14 (≈4,71%)	65 (≈21,89%)	95 (≈31,99%)	103 (≈34,68%)	20 (≈6,73%)
17. Bei der Formulierung eigener Aufgabenstellungen orientiere ich mich an den Aufgabenstellungen des Lehrwerks. (n=303)	41 (≈13,53%)	89 (≈29,37%)	104 (≈34,32%)	56 (≈18,48%)	13 (≈4,29%)
18. Die Aufgaben des Lehrwerks ermöglichen eine Differenzierung innerhalb der Klasse. (n=299)	77 (≈25,75%)	132 (≈44,15%)	52 (≈17,39%)	26 (≈8,70%)	12 (≈4,01%)
19. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben des Lehrwerks entspricht dem Leistungsniveau der Klasse. (n=300)	10 (≈3,33%)	39 (≈13,00%)	122 (≈40,67%)	101 (≈33,67%)	28 (≈9,33%)
20. Mir ist klar, welches Ziel mit den Aufgaben des Lehrwerks jeweils verfolgt wird. (n=301)	7 (≈2,33%)	29 (≈9,63%)	56 (≈18,60%)	124 (≈41,20%)	85 (≈28,24%)
21. Ich gebe Aufgaben aus dem Lehrwerk als Hausaufgaben auf. (n=303)	26 (≈8,58%)	41 (≈13,53%)	96 (≈31,68%)	87 (≈28,71%)	53 (≈17,49%)
22. Die im Lehrwerk ggf. angegebenen Internetadressen werden im Unterricht verwendet. (n=298)	159 (≈53,36%)	83 (≈27,85%)	27 (≈9,06%)	21 (≈7,05%)	8 (≈2,68%)

Item/Wahl	0 (nie)	1 (selten)	2 (manchmal)	3 (häufig)	4 (sehr häufig)
23. Wenn die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe aus dem Lehrwerk bearbeiten sollen, lese ich die Aufgabenstellung zuerst gemeinsam mit den Schülern. (n=303)	19 (≈ 6,27%)	40 (≈ 13,20%)	60 (≈ 19,80%)	106 (≈ 34,98%)	78 (≈ 25,74%)
24. Ich verwende im Deutschunterricht die Aufgaben des Lehrwerks zu literarischen Texten. (n=302)	27 (≈ 8,94%)	62 (≈ 20,53%)	105 (≈ 34,77%)	81 (≈ 26,82%)	27 (≈ 8,94%)
25. Ich verwende im Deutschunterricht die Aufgaben des Lehrwerks zu Sachtexten. (n=303)	24 (≈ 7,92%)	47 (≈ 15,51%)	97 (≈ 32,01%)	110 (≈ 36,30%)	25 (≈ 8,25%)
26. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks im Deutschunterricht zu nicht-linearen Texten. (n=298)	52 (≈ 17,45%)	59 (≈ 19,80%)	97 (≈ 32,55%)	73 (≈ 24,50%)	17 (≈ 5,70%)
27. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen ein Text interpretiert werden soll. (n=302)	31 (≈ 10,26%)	53 (≈ 17,55%)	97 (≈ 32,12%)	99 (≈ 32,78%)	22 (≈ 7,28%)
28. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen Textinhalte zusammengefasst werden müssen. (n=301)	22 (≈ 7,31%)	55 (≈ 18,27%)	88 (≈ 29,24%)	108 (≈ 35,88%)	28 (≈ 9,30%)
29. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen Fragen zum Textinhalt beantwortet werden müssen. (n=302)	19 (≈ 6,29%)	33 (≈ 10,93%)	75 (≈ 24,83%)	126 (≈ 41,72%)	49 (≈ 16,23%)
30. Ich verwende kreative Aufgabenstellungen des Lehrwerks (z. B. Fortsetzung einer Textpassage, Brief einer literarischen Figur, Rollenspiele). (n=303)	22 (≈ 7,26%)	55 (≈ 18,15%)	78 (≈ 25,74%)	102 (≈ 33,66%)	46 (≈ 15,18%)

Item/Wahl	0 (nie)	1 (selten)	2 (manchmal)	3 (häufig)	4 (sehr häufig)
31. Ich verwende ggf. den Methodenteil/das Orientierungswissen des Lehrwerks. (n=301)	23 (≈7,64%)	35 (≈11,63%)	68 (≈22,59%)	112 (≈37,21%)	63 (≈20,93%)
32. Ich bespreche die Produkte der kreativen Arbeitsphase ausführlich mit der Klasse. (n=300)	14 (≈4,67%)	35 (≈11,67%)	46 (≈15,33%)	121 (≈40,33%)	84 (≈28,00%)
33. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen Figuren eines Textes beschrieben oder Personencharakterisierungen vorgenommen werden sollen. (n=299)	22 (≈7,36%)	36 (≈12,04%)	94 (≈31,44%)	114 (≈38,13%)	33 (≈11,04%)
34. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen sprachlich-formale Merkmale eines Textes im Vordergrund stehen. (n=299)	19 (≈6,35%)	36 (≈12,04%)	74 (≈24,75%)	128 (≈42,81%)	42 (≈14,05%)
35. Ich verwende Aufgaben des Lehrwerks, in denen narrative/argumentierende Strukturen im Vordergrund stehen. (n=297)	19 (≈6,40%)	56 (≈18,86%)	97 (≈32,66%)	94 (≈31,65%)	31 (≈10,44%)
36. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Rückmeldung zu den von ihnen erarbeiteten Lösungen der Aufgaben des Lehrwerks. (n=301)	14 (≈4,65%)	15 (≈4,98%)	24 (≈7,97%)	115 (≈38,21%)	133 (≈44,19%)

Nutzung des Lehrwerks

Die generelle Verwendung des Lehrwerks wird durch die Items 4–11 erhoben. Die Daten lassen die Tendenz erkennen, dass die meisten Lehrkräfte regelmäßig, das heißt: im Antwortbereich von „manchmal“ bis „sehr häufig“, literarische Texte (63,03%) und Sachtexte (74,17%) im Unterricht verwenden, eher „selten“ bis „nie“ dagegen werden Texte zur historischen Einbettung (59,13%) und nicht-lineare Texte (55,81 %) im Unterricht eingesetzt.

Was die Aufgabennutzung angeht (vgl. Item 11), so gaben immerhin 80,14% der Befragten an, mindestens „manchmal“ die Aufgabenstellungen des Lehrwerks zu verwenden; 47,14% nutzen sie sogar „häufig“ bis „sehr häufig“. Aufgaben gehören mithin zu einem unverzichtbaren Element von Lehrwerken.

Die Items 24–27 fragen nach der Verwendung von Aufgaben im Hinblick auf literarische Texte, auf Sachtexte und auf nicht-lineare Texte und bilden in ihrem Verhältnis zueinander die unterschiedlichen Nutzungsangaben zu den Textarten ab: Mit mindestens „manchmal“ antworten 70,53% bei literarischen Texten, 76,56% bei Sachtexten und 62,75 bei nicht-linearen Texten. Eine aussagekräftige Tendenz erkennt man zudem, wenn man die Nutzungsangaben nach der Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu den Schularten *Gymnasium* (n=119), *Realschule* (n=76) und *Berufliche Schule* (n=42) sortiert; die Stichprobengrößen in den anderen Schularten *Grundschule*, *Werkrealschule* und *Gesamtschule* sind zu klein (n=67), sodass keine belastbaren Aussagen möglich sind. Lehrkräfte an Gymnasien setzen das Lehrwerk gleichermaßen bei literarischen Texten, Sachtexten und nicht-linearen Texten am häufigsten im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schularten ein; in der Realschule überwiegt die Verwendung literarischer und nicht-linearer Texte, Lehrkräfte an beruflichen Schulen verwenden eher Sachtexte und Texte zur historischen Einbettung.

Nutzung der Aufgaben

Die generelle Aufgabennutzung wird mit Item 11 erhoben. Die Auswertung ergab, dass über 80% der Befragten die Aufgaben mindestens „manchmal“ verwenden, nur rund 20% gaben an, sie „selten“ oder „gar nicht“ einzusetzen. Die Vermutung, dass Aufgaben in Lehrwerken eher nicht verwendet werden, wurde somit nicht bestätigt. Nimmt man die Ergebnisse aus den Items 24–26 hinzu, so wird deutlich, dass 76,56% der Befragten angeben, die Aufgaben zu Sachtexten mindestens „manchmal“ zu verwenden, bei literarischen Texten (70,53%) und nicht-linearen Texten (62,75%) sind es deutlich weniger. Nimmt man die Ergebnisse aus den Items 4–7 mit dazu, so lässt sich festhalten, dass generell mehr Sachtexte als andere

Textformen gelesen werden und dass auch häufiger Aufgaben zu Sachtexten bearbeitet werden als Aufgaben zu anderen Textformen.

Aufschlussreich sind die Daten zu den Items 14–21, mit denen die Aufgabenqualität erhoben wird. Dass die Aufgaben die Schüler mindestens „häufig“ motivieren, finden gerade einmal 28,24%, „manchmal“ bis „nie“ wurde von 71,76% der Lehrkräfte gewählt.

Sowohl im Hinblick auf ihr Motivations- als auch im Hinblick auf ihr Differenzierungspotential werden Aufgabenformulierungen in Lehrwerken offenbar sehr kritisch gesehen, dies zeigt sich auch daran, dass sie als Vorbilder für eigene Aufgabenstellungen offenkundig wenig taugen: Zu Item 17 antworten immerhin 42,9%, dass sie sich bei selbst formulierten Aufgabenstellungen „selten“ oder „nie“ an den Aufgabenstellungen des Lehrwerks orientieren, „manchmal“ geben immerhin 34,32% an.

Item 15 fragte danach, ob die Aufgabenstellungen die Interpretationsleistungen der Lernenden eingrenzen oder vorgeben. Über ein Drittel der Befragten meint, dass das „nie“ oder „selten“ geschehe, der Rest sieht mindestens „manchmal“ eine Eingrenzung. Selbst wenn man den durch den didaktisch eher negativ belegten Begriff *eingrenzen* ansatzweise suggestiven Charakter der Frage berücksichtigt, so weist die Beantwortung der Frage doch darauf hin, dass ein *Verstehenssupport* durch entsprechende Aufgabenformulierungen von den Lehrkräften wahrgenommen wird; der Ausdruck *eingrenzen* wäre in diesem Fall aus der Forscherperspektive sogar eher positiv als eine Hilfestellung im Verstehensprozess zu verstehen.

Nutzung des Begleitmaterials

Die Items 9 und 10 fragen nach der Verwendung von Zusatzmaterialien wie Schülerarbeitsbüchern, die zusätzlich zu den Lehrwerken angeschafft werden können, sowie von Lehrerhandreichungen mit entsprechenden didaktischen Erläuterungen zum Lehrwerk. Mehr als die Hälfte (51,48%) der Befragten gab an, das Schülerarbeitsbuch mindestens „häufig“ zu benutzen, 32,34% nutzen es „selten“ oder „nie“. Lehrerhandreichungen dagegen werden seltener als Arbeitsbücher verwendet: 42,19% gaben an, sie „selten“ oder „nie“ zu nutzen, immerhin 41,53% verwenden sie mindestens „häufig“.

Vorstellungen eines guten Lehrwerks

Ballis/Gaebert (2010/2012) ermittelten die Vorstellung von Lehrkräften im Hinblick auf eine positive Beurteilung von Lehr-/Lernmedien: Lehrmedien sind dann *gut*, wenn sie klar strukturiert sind und als angemessen betrachtet werden; negativ werden sie beurteilt, wenn sie nicht aktuell oder qualitativ minderwertig sind.

Lehrkräfte wünschen sich Material, das multimedial aufbereitet ist, das eine Auswahlmöglichkeit bietet und an die Klassenbedürfnisse angepasst werden kann – die Kategorie der *Passung* wird in der Studie besonders betont (vgl. Ballis/Gaebert 2012, S. 142f.). Schon Killus (1998) stellte fest, dass Lehrkräfte an den vorhandenen Schulbüchern bemängeln, dass sie nicht aktuell sind, wenig motivierende Texte bieten und keine Binnendifferenzierung ermöglichen.

Die vorliegende Untersuchung erfragt die Kriterien eines *guten* Lehrwerks mit Item 37: „Welche Merkmale sollte Ihrer Meinung nach ein Deutsch-Lehrwerk haben, damit es sinnvoll in einem modernen Deutschunterricht verwendet werden kann?“ Zur Ermittlung der Aussagen wurden die freien Antworten der Lehrkräfte zunächst codiert und quantifiziert, bevor sie deskriptiv ausgewertet und in einen Bezug zu anderen Items gesetzt werden. Im Folgenden werden nur die am häufigsten genannten Merkmale erwähnt, die absoluten Zahlen und die Prozentzahlen der Nennungen sind in Klammer beigefügt.

Merkmale, die eher allgemeine Aspekte eines *guten* Lehrwerks betreffen, beziehen sich auf geeignete Überblicke über Arbeits- und Lernmethoden für Schüler (22, ≈7,0%), sprachliche Übungen (31, ≈9,87%) sowie ausreichend Übungsmaterial und Wiederholungsaufgaben (24, ≈7,64%), Orientierungswissen und Merksätze (30, ≈9,55%). Es sollten *Differenzierungsangebote* vorhanden sein (54, ≈17,19%), die *Lebenswelt von Schülern* sollte berücksichtigt werden (43, ≈13,69%). Darüber hinaus sollte das Lehrwerk klar und übersichtlich aufgebaut sein (22, ≈7,0%), vielfältige Methoden aufweisen (14, ≈4,45%) und ansprechend gestaltet sein (13, ≈4,14%). Im Hinblick auf textbezogene Aspekte wünscht man sich eine breite Textauswahl (13, ≈4,14%), aktuelle Themen (13, ≈4,14%), die schülernah sind (17, ≈5,41%). Im Hinblick auf aufgabenbezogene Aspekte fällt auf, dass neben der (eigentlich selbstverständlichen) Forderung nach einer klaren Aufgabenformulierung (23, ≈7,32%) vor allem der Aspekt der Differenzierung eine bedeutende Rolle spielt (73, ≈23,24%). Die Merkmale *motivierende Aufgabenstellung* (9, ≈2,86%) oder *kreativitätsorientierte Aufgabenstellung* (14, ≈4,45%) erhalten dagegen sehr viel weniger Nennungen.

Kritisches Fazit/Desiderate

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so wird deutlich, dass besonders Lehrkräfte an Gymnasien Lehrwerke nutzen, dass offenbar alle Angebote eines Lehrwerks für den Deutschunterricht Verwendung finden und sich eine gewisse Vorliebe für die Nutzung von Sachtexten feststellen lässt. Auch Aufgaben werden offenbar häufig genutzt. Für die Lehrkräfte sind *Schülernähe*, *Aktualität*, *Klarheit*, *Methodenkompendium* sowie vor allem *Differenzierungsangebot* die wichtigsten Merkmale eines

guten Lehrbuchs. Damit wiederholt die vorliegende Studie mit den Merkmalen *Aktualität*, *Schülernähe* und *Differenzierung* im Kern also einige der Ergebnisse von Ballis/Gaebert (2012) und Killus (1998). Das ist deswegen interessant, weil sich die Untersuchung von Killus auf die 1980er Jahre bezieht, während die vorliegende Untersuchung gemeinsam mit Ballis/Gaebert (2012) die aktuelle Situation beleuchtet, in der die Lehrkräfte auch aktuelle Lehrwerke nutzen. Das integrative, kompetenzorientierte *Deutschbuch* von Cornelsen bspw., das am häufigsten als verwendetes Lehrbuch genannt wird, präsentiert sich als Werk mit aktuellen und schülernahen Texten und Arbeitsanregungen, es formuliert differenzierende Aufgaben und bietet Glossare mit den wichtigsten Wissensinhalten. Hier wäre es interessant gewesen, explizit zu erfragen, inwieweit die genutzten Lehrwerke die geforderten Merkmale erfüllen. Implizit zeigt die Analyse der Daten aus den Items 14–21, dass die verwendeten Lehrwerke durchaus unter den genannten Aspekten kritisch betrachtet werden, obgleich die neuen Lehrwerke im Grunde den Forderungen entsprechen. Man könnte auch vermuten, dass es sich bei den Angaben der Lehrkräfte um didaktisch-pädagogische Topoi handelt, die überzeitlich gültig und unabhängig vom verwendeten Lehrbuch sind.

Die vorliegende Studie offenbart allerdings auch einige problematische Aspekte, insbesondere in testmethodischer Hinsicht: So ist die fünfstufige Lickertskala ungenau formuliert; hier hätten konkrete Schätzwerte als Anhaltspunkte gegeben werden müssen. Außerdem verleitet die fünfstufige Skala dazu, die Mitte zu wählen; eine Skalierung mit einer geraden Stufenzahl hätte das Problem zwar vermieden, dafür aber keine Möglichkeit mehr geboten, begründet die Mitte anzukreuzen. Außerdem hätte explizit erhoben werden müssen, ob überhaupt ein Lehrwerk genutzt wird, mithin fehlen übergeordnete Items wie z. B. „Ich verwende ein Lehrwerk im Deutschunterricht.“ Der Vergleich der Werte von Lehrkräften, die ein Lehrwerk nutzen bzw. nicht nutzen, hätte deutlich gemacht, welche Bedeutung ein Lehrwerk überhaupt im Deutschunterricht hat. Es gab zwar zehn Lehrkräfte in der Befragung, die kein Lehrwerk nutzten und dann von sich aus das offene Item 37 bearbeiteten und ihre Vorstellung eines *modernen* Lehrwerks formulierten; eine explizite Frage nach der generellen Nutzung eines Lehrwerks hätte sicherlich andere Vergleichswerte ermitteln können.

Eine Schwäche des Testdesigns ist schließlich – und dies lässt sich zugleich als Desiderat für weitergehende Forschungen formulieren –, dass die Daten nur aufgrund der Selbstausskünfte der Lehrkräfte erhoben sind; die von den Lehrkräften formulierten Selbstkonzepte müssen aber nicht mit ihren tatsächlichen Handlungen übereinstimmen (vgl. Wahl 2006, S. 9) und können aus Gründen der sozialen Erwünschtheit vom tatsächlichen Gebrauch abweichen (vgl. Rezat

2010, S. 15).² Das quantitative Testverfahren müsste daher durch ein multimethodisches Verfahren ergänzt werden, das die ökologische Validität sichert, z. B. durch Schülerbefragungen in den entsprechenden Klassen nach dem Prinzip des *Stimulated Recall* bzw. durch teilnehmende Beobachtungen über den gesamten Untersuchungszeitraum, die die faktische Nutzung von Lehrwerken (Welche Teile werden wie und wie oft genutzt? Wie interagiert der Nutzer mit dem Lehrwerk?) dokumentieren (vgl. Rezat 2010, S. 16). Darüber hinaus sollten der Vergleichbarkeit wegen Daten aus möglichst vielen Bundesländern erhoben werden: Die bisherigen Studien fanden in Hessen (Rubinich; Killus) Baden-Württemberg (Killus; Ballis/Gaebert; Möbius), Berlin (Killus), Nordrhein-Westfalen (Killus; Ballis/Gaebert; Möbius) und Bayern (Ballis/Gaebert) statt; insbesondere die östlichen Bundesländer blieben bislang unberücksichtigt.

Blicken wir am Ende nochmals auf die Ausgangsfrage zurück, so sind wir nun imstande, eine Antwort zu geben: Die Studie macht klar, dass Lehrwerke im Deutschunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle spielen und von Lehrkräften verwendet werden. Das heißt, dass sie als Medien für die Vermittlung von Wissen und für das Anstoßen von literarischen und sprachlichen Verstehensprozessen genutzt werden können. Deutlich wird auch, dass Lehrkräfte den Lehrwerken kritisch gegenüberstehen, und zwar im Hinblick auf die Textauswahl, die Motivations- und Differenzierungspotentiale; auch Aufgaben werden von den Lehrkräften genutzt, die Kritik an den Aufgabenstellungen wird recht klar artikuliert.

Die Auswertung macht deutlich, dass die Lehrkräfte der Stichprobe offenkundig sehr bewusst mit dem Lehrwerk umgehen. Dies macht das Lehrwerk zu einem Mittel der Wahl bei der Überlegung, wie bspw. durch eine didaktisch reflektierte Aufgabenformulierung Wissensvermittlung auch im literarischen Verstehensprozess unterstützt werden kann.

Literatur

- Ballis, Anja/Gaebert, Désirée-Kathrin (2010): Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): *Empirie und Schulbuch*. Vorträge des Gießener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 27–42.
- Ballis, Anja/Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Aufgabenformate im Literaturunterricht: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften in der

2 Dem Problem der möglichen sozialen Erwünschtheit der Antworten versuchten wir durch die Anonymität der Stichprobe zu begegnen; die *Anonymität* macht allerdings die Kontrolle der Aussagen unmöglich.

- Sekundarstufe I. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 223–234.
- Ballis, Anja/Gaebert, Désirée-Kathrin (2012): Lehr- und Lernmedien als Kristallisationspunkte der Literaturdidaktik. Ergebnisse einer Interviewstudie. In: Ballis, Anja/Gaebert, Désirée-Kathrin (Hrsg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 135–150.
- Ehlers, Swantje (2003a): Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, Swantje (Hrsg.) (2003b): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, Swantje (Hrsg.) (2010): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Gießener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Fingerhut, Karlheinz/Köster, Juliane (2005): Zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik – Lehr-Lernwerke und Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente im Deutschunterricht. Bericht aus Sektion 10. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 197–211.
- Killus, Dagmar (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. Münster et al.: Waxmann.
- Leubner, Martin (2005): Die neuen Bildungsstandards und die aktuellen Aufgaben in Deutschbüchern. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 162–176.
- Rezat, Sebastian: Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.) (2010): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Gießener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 11–26.
- Rubinich, Johann (1996): Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen. In diesem Band.
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/ Meints, Waltraud/ Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–113.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Irene Pieper

Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum

Abstract: The article elaborates upon the connection between knowledge and literary learning with regard to two core dimensions of know-how: the availability of a literary reading mode and an awareness for contextual knowledge as shaping interpretation. In the argument, these two dimensions prove central to acting autonomously in the field of literature.

Einführung: Für eine könnensorientierte Literaturdidaktik

Wie lässt sich sinnvoll Maß nehmen bei der Frage danach, welches Wissen der Literaturunterricht in welcher Weise vermitteln soll? Literaturdidaktische Reflexionen zur Relation von Wissen und Literatur kommen ohne übergeordnete Rahmenentscheidungen nicht aus. Im Zusammenhang unserer *Integrativen Deutschdidaktik* haben Ursula Bredel und ich eine entsprechende Positionierung vorgenommen (vgl. Bredel/Pieper 2015, S. 272): Vor dem Hintergrund einer relativ scharfen Unterscheidung von Wissen und Können im Anschluss an Gilbert Ryles Gegenüberstellung von *knowing that* und *knowing how* modellieren wir einen solchen Zugang zu Sprache und Literatur, bei dem der Erwerb schülerseitigen Könnens im Mittelpunkt steht. Als übergeordnetes Ziel betrachten wir den Auf- und Ausbau sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit: Die literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit ermöglicht die Partizipation an der Handlungspraxis Literatur und eröffnet die entsprechenden Erfahrungsräume.

Dem könnensorientierten Modell lässt sich ein Modell gegenüberstellen, das primär auf die schülerseitige Aneignung von Wissensbeständen setzt und bei dem Literatur dann vor allem als dem Subjekt äußerlicher Gegenstand des Wissens bzw. als äußerliches Bildungsgut erscheint. Analoges lässt sich für den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit bzw. den Erwerb von Wissen über Sprache formulieren. Anders als ein wissensorientiertes Modell zielt ein könnensorientiertes Modell aber auf Lernprozesse, die subjektiv bedeutsam sind bzw. werden können.

Mit Blick auf die Handlungspraxis Literatur lässt sich weiter fragen, wie sich die Erfahrungsräume des Literarischen spezifizieren lassen. In den Blick zu nehmen sind dabei Situationen im privaten und gesellschaftskulturellen Leben, in denen der Umgang mit Literatur in ihren je unterschiedlichen Formen eine wichtige

Rolle spielt: Individuelle und soziale Lesepraktiken ebenso wie der Umgang mit Songs, wie Film- oder Theaterbesuche, Schreibwerkstätten, Lesungen, Literaturblogs etc. In didaktischer Perspektive lässt sich dann fragen, welche Voraussetzungen für die Partizipation an den je verschiedenen Formen der Handlungspraxis Literatur gelten bzw. wie Literaturunterricht eine entsprechende Teilhabe eröffnen kann.¹ Zur Begründungsfigur gehört, dass dieser Teilhabe – wenn auch nicht für alle Formen in gleicher Weise – Bedeutung im Bildungsprozess zuerkannt wird.² Dieser notorisch spannungsreiche Prozess wird damit immer auch als ein Prozess literarisch-ästhetischer Bildung verstanden: Erfahrungen mit Werken der Kunst in literarischen und anderen Formen sind für das Subjekt und seine Entwicklung bedeutsam, sie sind sinnvoll.

Gilt die Teilhabe an der Handlungspraxis Literatur und die Eröffnung entsprechender Erfahrungsräume als konstitutiv für den Bildungsprozess, so ist also zugleich ausgedrückt, dass ein so verstandener Umgang mit Literatur das Subjekt erreicht und ihm nicht äußerlich ist. Teilhaben können *an* lässt sich insofern deutlich unterscheiden von wissen *über*. Die Frage nach dem Wissen, das der Literaturunterricht vermitteln soll, wäre folglich zuzuspitzen dahingehend, welches Wissen zur umrissenen literarisch-ästhetischen Handlungsfähigkeit beitragen kann. Dies schließt die Frage ein, wie dieses Wissen genauer zu fassen wäre. Ein Vorbehalt gegenüber einem Wissen *über* ist dem Vorangegangenen bereits zu entnehmen. Er bezieht sich insbesondere auf die Dimension der Reichweite und Struktur dieses Wissens: Trägt es nicht zur Handlungsfähigkeit bei, fehlen ihm Relevanz und Legitimation. Welche Konzeptionalisierung von Wissen könnte im angesprochenen Feld angemessen sein? Welches Wissen trägt zum Können bei?³

-
- 1 Diesen Weg hat das Projekt *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* des Europarates in Hinblick auf fachorientiertes Lernen in den Bereichen Literatur, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften beschritten und dabei Ableitungen in Hinblick auf das zu erwerbende Repertoire sprachlicher Handlungsfähigkeiten in den jeweiligen Domänen vorgenommen (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp. Abgerufen am 23.05.2016. Für die Literatur vgl. Pieper 2011).
 - 2 Spannungen ergeben sich u. a. aus der Relationierung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation und in den jeweiligen Handlungsfeldern relevanten Wertungen (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 13–19).
 - 3 Für eine didaktische Beziehung zwischen Können und Wissen argumentiert Bernard Schneuwly u. a. mit Verweis auf Comenius' Gebrauch des Verbs *scire* in der Bedeutung von Können und Wissen (vgl. Schneuwly 2013). Andere Sprachen haben es offenbar in der Relationierung leichter, wie auch die in der Wissensdiskussion oft angesprochene Offenheit des englischen Verbs *to know* für *knowing how* und *knowing that* zeigt.

Der literaturdidaktische Reflexionsraum hat dabei einen spezifischen Horizont aufzuspannen: Er gilt konkreten Stationen und Situationen des literarischen Lernens im schulischen Bildungsgang, die mit Blick auf Diachronie (von der Primarstufe bis in die Sekundarstufen) und Synchronie (Heterogenität) nach Differenzierungen verlangen. Und er greift zugleich weiter aus, insofern unterrichtliches Lernen auf Handlungs- und Erfahrungsräume außerhalb und jenseits der Schule bezogen bleibt. Insofern ist das Territorium der Literaturdidaktik transitorisch verfasst.⁴ Die Modellierung von Lernprozessen muss entsprechend mehrperspektivisch verlaufen und profitiert keinesfalls umstandslos von der Imitation und Institutionalisierung außerschulischer Praktiken. Auch die Applikation ästhetiktheoretischer Konzepte literarästhetischer Erfahrung steht insofern unter einem didaktischen Vorbehalt: Der Konnex zum literarischen Lernen ist diesen nicht eingeschrieben, sondern wäre noch herzustellen.

Als transitorischer Raum bringt der Deutschunterricht eigene Praktiken und Gattungen hervor, die über ihre Funktion im Lernprozess legitimierbar sind (vgl. Feilke 2015, S. 132) und den institutionellen Bedingungen des Unterrichts und seiner Kommunikationsformen unterliegen. Die Funktion der Praktiken und Gattungen müsste im Lichte der jeweiligen Bildungsziele plausibilisiert werden und das System didaktischer Gattungen entwicklungs offen, ja kritisierbar bleiben können: Eine Praxis der Textanalyse, in der Schüler/innen rhetorisches Wissen zur systematischen Textbeschreibung einsetzen, war in der Frühgeschichte des deutschsprachigen Gymnasiums im Lichte gesellschaftlicher Normen legitimierbar. Aus dem altsprachlichen Unterricht übernommen, kam die Einübung dieser Form der Textbeschreibung u. a. dem Systemwissen über die weiter zu etablierende Nationalsprache zu Gute. Unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts wären für die Gattung *Textanalyse* andere Antworten von Nöten, die der Literaturdidaktik insbesondere angesichts der Spannung zwischen Analyse- und Verstehensoperationen in Schülertexten oft schwerfallen.⁵ Über derzeitige Curricula lassen sich

4 Darauf, wie grundlegend die transitorische Verfasstheit der Fachdidaktik anzusetzen ist, macht Helmuth Feilke aufmerksam, indem er die Entwicklung transitorischer Normen als Kernaufgabe der Didaktik darstellt (vgl. Feilke 2015).

5 Zum „langen Arm des Lateinischen“ vgl. Bredel/Pieper 2015, S. 273–274. Eine historische Rekonstruktion des Deutschunterrichts unter dem Gesichtspunkt seiner normativen Praktiken stellt ein reizvolles Forschungsdesiderat dar. Hypothesen zur Gegenwartsbegründung der Textanalyse im Handlungsraum Literaturunterricht bietet Zabka 2012. Als zentrale Forschungsgegenstände der Fachdidaktiken, die zugleich deren Identität bestimmen, betrachtet Schneuwly die Praktiken und Gattungen (vgl. Schneuwly 2013).

Wissenselemente aus dem Bereich Gattung, Rhetorik und Epoche formal begründen, auch übergeordnete Horizonte wie der Aufbau kulturellen Kapitals lassen sich heranziehen. Orientiert sich die Literaturdidaktik daran, Schüler/innen Zugänge zur Literatur zu eröffnen, die deren Erschließung als Sinnangebot ermöglichen, wäre jedoch zunächst zu begründen, welchen Beitrag die genannten Wissensbestände zu einer solchen Erschließung leisten können. Kann, wer Tropen wie Metaphern und Symbole identifizieren kann, diese auch besser für seine interpretierende Auseinandersetzung mit dem Text fruchtbar machen? Und wenn dies im jeweiligen Jetzt und Hier nicht der Fall ist, dann vielleicht in einem Später und Andernorts? Welche Rolle spielt die materiale Textauswahl, etwa in Hinblick auf die kulturelle Dimension einer literarisch-ästhetischen Handlungsfähigkeit, wie sie mit der für das kulturelle Gedächtnis konstitutiven Spannung von Erinnern und Vergessen angesprochen ist?⁶ Forschungsbasierte Antworten der Literaturdidaktik könnten in diesem Bereich auch dazu beitragen, Curricula begründet zu entschlacken: Die „curricularen inhaltlichen Vorgaben zum literaturbezogenen Wissen [sind] teilweise erschlagend, die Erläuterungen zu wünschenswerten Wissensapplikationen dagegen hager“, problematisiert Steinmetz (2012, S. 113).

Der Blick auf die didaktische Gattung *Textanalyse* und die angesprochenen curricularen Wissensbestände zur Literatur impliziert bereits eine Fokussierung auf den Bereich des literarischen Lesens: Der folgende Versuch, zur Spezifikation der Wissensdimension mit Blick auf das literarische Lernen im Unterrichtsraum beizutragen, wird hier mit Blick auf die Erschließung literarischer Texte vorgenommen. Diese Zuspitzung ist gut zu begründen: Auch wenn sich der Literaturunterricht vielfältigen Formen kulturellen Lebens zuwendet oder zuwenden sollte, ist die Erschließung literarischer Texte nach wie vor zentral und im Übrigen auch privilegierter Gegenstand der durch die kognitionspsychologische Leseforschung inspirierten literaturdidaktischen Forschung. Zwei Aspekte handlungsleitenden Wissens werden im Folgenden entwickelt: die Bedeutung und Verfügbarkeit eines literarischen Lesemodus einerseits (1) und unterschiedlicher kontextueller Wissensbestände andererseits (2). Beide Dimensionen erscheinen angesichts der zentralen Charakteristika literarischer Rede von besonderer Bedeutung: Diese ist häufig gekennzeichnet durch Unbestimmtheitsstellen und Erwartungsbruch, was einen spezifischen Lesemodus herausfordert. Als dekontextualisierte Rede ist sie außerdem mehrdeutig im Sinne Roman Jakobsons (Jakobson 1993 [1960]).

6 Provokant plädieren Köster und Wieser im Zusammenhang der Verantwortung der Literaturdidaktik, die Auseinandersetzung um das Wissen zu führen, für „nutzloses Wissen“ (vgl. Köster/Wieser 2013). Auf die Frage materialer Wissensbestände wird am Schluss des Beitrags noch einmal eingegangen.

Literarische Texte eröffnen eine je eigene Welt und damit zugleich multiple Bedeutungsräume. Interpretationen, die unterschiedliche Kontextualisierungen vornehmen, ergeben sich folgerichtig aus dieser Mehrdeutigkeit, was die Frage nach der Wissensbasiertheit von Interpretationshorizonten und der Vorläufigkeit von Interpretationen eröffnet.

Literarisch lesen

Was zeichnet gekonnte Leseprozesse im Bereich des literarischen Lesens aus? Aus literaturdidaktischer Perspektive ist die Orientierung am Können besonders deshalb hilfreich, weil sie die Integration derjenigen Facetten literarischer Rezeption erleichtert, die offenbar bei erfahrenen Leser/innen eher implizit am Prozess der Bedeutungskonstruktion und Interpretation beteiligt sind und material orientierten Wissensbegriffen fremd gegenüberstehen. An zentraler Stelle sind hier – wie insgesamt beim Lesen – individuelle Motivationen angesprochen. Im Bereich der Literatur lassen sich Bereitschaften und Erwartungshaltungen gegenstandsbezogen präzisieren: Phänomene wie Unbestimmtheitsstellen und Erwartungsbruch müssen als Teil des literarischen Programms wahrgenommen werden können, was sich etwa dahingehend äußert, dass ästhetisches Gefallen sich genau am Spiel mit dem Ungesagten oder der Erwartungsdifferenz entzündet. Zur entsprechenden Haltung gehört auch die Bereitschaft, angesichts solcher Phänomene die Lektüre nicht abzubrechen, sondern in eine intensivere, oft rekursive Textbetrachtung einzusteigen und die jeweiligen Öffnungs- und Irritationsmomente für die Textdeutung fruchtbar zu machen. Es ist anzunehmen, dass sich in solchen Bereitschaften literaturbezogene Einstellungen niederschlagen, die habitualisiert sind (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008) und sich in einem spezifischen Lesemodus ausdrücken, der von Modi pragmatischer Lektüren unterschieden werden kann (vgl. Zwaan 1993).

Mit Werner Graf lassen sich Lesemodi definieren als „in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu verstehen, also um z. B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren, um an der literarischen Öffentlichkeit zu partizipieren oder um ästhetische Erfahrungen zu machen“ (Graf 2007, S. 127). Auf der Basis lektüreautobiographischer Daten differenziert Werner Graf sieben verschiedene Modi und sieht in der Verfügbarkeit eines Spektrums von Lesemodi ein Gelingenskriterium der Lese- und literarischen Sozialisation. Der hier interessierende spezifische literarische Lesemodus wird in Hinblick auf literarische Textverstehens- und Interpretationsprozesse aber enger gefasst, als es bei Graf's Modi der Fall ist: Hier geht es im Kern um eine solche Disposition, die es ermöglicht,

sich im Leseprozess auf die Spielregeln literarischer Kommunikation einzulassen und sich lesend und interpretierend entsprechend zu engagieren (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59). Auch diese Disposition wird durch die literarische Sozialisation grundgelegt, zu der nicht zuletzt die Schule beiträgt.

Annäherungen an die Spezifik eines solchen Lesemodus ermöglicht die Beobachtung von literarischen Leseprozessen zu solchen Texten, die als in besonderer Weise bedeutungsoffen gelten können und sich einem unmittelbaren Zugriff verweigern.

Anhand des folgenden Auszugs aus einem Lautes-Denken-Protokoll einer Schülerin des achten Schuljahrs am Gymnasium sollen die Überlegungen konkretisiert werden. Gegenstand war das nur vier kurze Verse umfassende, poetisch hoch verdichtete und metaphorisch strukturierte Gedicht *Schnee* von Sarah Kirsch. Die Textauswahl war über die Annahme begründet, dass es angesichts der offenen metaphorischen Bezüge komplexe Verstehensoperationen provozieren kann. Susanne äußert sich wie folgt:⁷

<vorlesend>> schnee ein brief mit zaubertinte und vor langer Zeit geschrieben (3.0)
ja wenn man das jetzt so liest dann ist es irgendwie komisch dass das wort SCHNEE da drinne ist weil ein brief mit zaubertinte und vor langer Zeit geschrieben hört sich jetzt so für einen logischer an als wenn davor noch schnee kommt(2.0) ähm mmh (3.0) aber auch wenn wenn schnee da ist (-)
<vorlesend>> mit zaubertinte und vor langer zeit geschrieben (-)
nur machts irgendwie auf den ersten blick keinen sinn (-) gedichte müssen auch keinen sinn machen ((lachen)) (-)
ja vielleicht meint sie mit dieser zaubertinte den SCHNEE
<vorlesend>> schnee ein brief (-)

7 Das Gedicht erschien in Kirschs Gedichtband *Schwanenliebe* 2001. Die Schülerin, deren Name geändert wurde und die nach Einschätzung der Lehrkraft leistungsstark ist, liest es zu Beginn des Protokolls vollständig vor (Zeile 1 und 2; das Vorlesen entspricht hier den Vorgaben der Erhebung). Die Versumbrüche finden sich nach „Brief“, „Zaubertinte“ und „langer“. Alle Verse beginnen in Großschreibung, der Text schließt mit einem Punkt, zugleich dem einzigen Interpunktionszeichen im Gedicht. Das zitierte Laute Denken nimmt zwei Minuten in Anspruch, es folgen weitere Elaborationen auf Rückfrage, so dass das Protokoll insgesamt etwas mehr als 4 Minuten umfasst. Die Daten sind Teil eines unveröffentlichten Korpus zu Verstehensprozessen im Umgang mit Metaphorik, die mithilfe des *Lauten Denkens* in Hildesheim erhoben wurden (vgl. Pieper/Wieser 2012; Pieper 2013). Sie dienen unter anderem der Vorbereitung des laufenden DFG-Projekts *Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)*, das ich gemeinsam mit Dorothee Wieser unter Mitwirkung von Marie Lessing-Sattari und Bianca Strutz durchführe; s. u..

vielleicht meint sie das irgendwie mit dem KLImawandel aber (3.0) wärmer werden soll und dann keinen nicht mehr so oft schnee oder so

<vorlesend>> schnee ein brief mit zaubertinte und vor langer zeit geschrieben(4.0)

ja vielleicht mit vor langer Zeit geschrieben (5.0)

kann ich jetzt eigentlich nur so an früher denken wo man sich vielleicht eigene schriftzeichen oder so ausgedacht hat die dann für einen selber vielleicht so (-) unerkennbar oder undeutbar sind wie wenn man mit schnee irgendwas zeichnet weil das geht ja auch sofort wieder weg und schmilzt (-)

ja das denke ich jetzt mal so

ich weiß es nicht (6.0) ja

Die Schülerin artikuliert erkennbar jene „Störung der Kohärenzbildung“, die Rüdiger Zymner als Auslöser für eine „Richtungsänderung“ bei der Bedeutungskonstruktion betrachtet (Zymner 2003, 142f.): „ja wenn man das jetzt so liest, dann ist es irgendwie komisch dass das wort SCHNEE da drinne ist.“

Insbesondere sieht Susanne eine Spannung zwischen „Schnee“ und dem gesamten folgenden Teil. Über den Brief wird demnach ansonsten einigermaßen logisch gehandelt: „weil ein brief mit zaubertinte und vor langer Zeit geschrieben hört sich jetzt so für einen logischer an als wenn davor noch Schnee kommt.“

Interessant ist nun, wie die Schülerin die empfundene Schwierigkeit zu lösen versucht. Nach einer Pause überlegt sie: „aber auch wenn wenn schnee da ist (-)“

Dieser Gedanke bricht allerdings ab. Die Einführung dieses Neuansatzes ist dennoch aufschlussreich. Mit „aber auch wenn“ deutet sich bereits an, dass die Schülerin dennoch Zusammenhänge herstellen möchte, müsste der Satz vervollständigt doch die Fügung des Gedichts gewissermaßen ins Recht setzen, etwa in dem Sinne, dass aber auch dann, wenn hier von Schnee die Rede ist, ein logischer Zusammenhang hergestellt werden kann. Diese Vervollständigung wird nun nicht vollzogen, stattdessen liest die Schülerin den zweiten Teil des Gedichtes erneut laut vor, was ihre Schwierigkeit aber noch nicht behebt: „nur machts irgendwie auf den ersten blick keinen sinn (-) gedichte müssen auch keinen Sinn machen ((lachen))“

Das Nicht-Verstehen wird hier in zweierlei Hinsicht spezifiziert: Zunächst wird es auf den „ersten Blick“ bezogen, womit die Schülerin ihren Verstehensprozess als im Anfang begriffen und mithin vorläufig markiert. Anschließend stellt die Schülerin darüber hinaus die Möglichkeit in den Raum, dass es sich bei der Sinnverweigerung um ein Charakteristikum von Gedichten handelt. Die Äußerung verweist damit auf poetologische Annahmen, denen, so deutet sich an, eine Steuerungsfunktion im literarischen Leseprozess zukommt. Jedenfalls beendet die Schülerin ihre Deutungsarbeit an dieser Stelle nicht, was ein Hinweis darauf ist, dass „keinen Sinn machen“ im Kontrast zu solchen Lektüren zu verstehen ist, die unmittelbar zugänglich und eben „auf den ersten Blick“ verständlich sind. Insofern

fällt die Schülerin kein Urteil über die Sinnlosigkeit von Kunst, sondern eines über die Spezifika ihrer Sinndarbietung und stellt anschließend versuchsweise eine Verbindung zwischen Zaubertinte und Schnee her. Diese bleibt zunächst unausgeführt. Erneut liest die Schülerin eine Passage des Gedichts laut, dieses Mal die Verse 1 und 2. Im Anschluss probiert sie einen Zusammenhang zwischen Klimawandel und Schnee herzustellen, ehe sie noch einmal das gesamte Gedicht laut vorliest. Ihr neuer Deutungsansatz geht nun von „vor langer Zeit geschrieben“ aus und stellt einen Zusammenhang zwischen der Undeutbarkeit früher „eigener“ Zeichen und der Vergänglichkeit solcher Schriftzeichen, die (nach Art der Zaubertinte) vergänglich sind, weil mit Schnee geschrieben. Beide Schriftbilder entziehen sich also der Entzifferung, einmal aus Gründen des fehlenden Wissens, einmal aus Gründen der Auflösung. Ihre Deutung markiert die Schülerin als Versuch im Sinne des Gedankenexperiments und unterscheidet sie von scharfer Erkenntnis: „ich weiß es nicht.“

Am Schluss der Erhebung, als sie gefragt wird, wie sie das Gedicht ihrer Mutter vorstellen würde,⁸ knüpft sie an die probenhafte Deutung an. Das Protokoll schließt mit folgenden Ausführungen:

ja dann würde ich ihr das halt auch so erklären wie ich es gerade gesagt habe
vielleicht mit einer art geheimschrift als man noch keine tinte hatte dass man da schnee
genommen hat (-)
vom schnee bleiben ja dann die wasserspuren zurück und dann kann man es halt lesen
und (.) ja deswegen mit zaubertinte weil zauber kann ja auch etwas verschwinden und
der schnee verschwindet dann halt auch.

Die Verbindung zwischen Zaubertinte und Schnee wird nun explizit am Flüchtigen festgemacht: In der Möglichkeit des Verschwindens sind beide aufeinander bezogen. Explizit ist nun auch der geheimnisvolle Charakter des Schreibens mit Schnee wie mit Zaubertinte. Das Wort Schnee, das am Anfang als „irgendwie komisch“ eingeschätzt wurde, ist nun zum Anker einer interessanten und angesichts der Bedeutungsoffenheit des Textes aufschlussreichen Deutung geworden, die immer noch als tentative markiert ist („vielleicht“).

Die Schülerin lotet den Deutungsraum also aus und unternimmt dabei mehrere Anläufe statt entsprechende Versuche angesichts der Sperrigkeit des

8 Diese Frage zielt innerhalb der Erhebungen auf globale Kohärenz und Interpretationsansätze mit Blick auf den ganzen Text, was gerade dann notwendig erscheint, wenn zu längeren Texten abschnittsweise laut gedacht wird. Die Mutter ist dabei selbstverständlich austauschbar durch eine andere Person, mit der die Probandin/der Proband in einer lebendigen Beziehung steht.

Zusammenhangs oder einer früh aufgestellten Hypothese abzuberechnen.⁹ Hier lässt sich auf die Wirksamkeit poetologischer Vorstellungen im literarischen Leseprozess schließen. Bedeutsam ist dabei auch, dass sich Susanne den Text immer wieder und unaufgefordert selbst vorliest. Insofern veranschaulicht sie den Einstellungswechsel, der nach Zymner konstitutiv für den literarischen Lesemodus auf den Spuren der Kunst ist:

Vollzieht sich [...] der Einstellungswechsel und rezipiert ein Leser einen Text als sprachliches Kunstwerk, so liest er in gewisser Weise auch anders: Er ist nämlich eher dazu bereit, beim Text zu verweilen, sich durch langsames und wiederholendes Lesen, durch probierendes oder gar meditierendes Durchdringen des Textes und Nachdenken über ihn als Artefakt und nicht nur als Werkzeug der Kommunikation auf die Strukturen der Polyvalenz einzulassen und darin eine Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten nicht nur zu erwarten, sondern auch zu entdecken. (Zymner 2003, S. 156)

Die Art und Weise, wie sich Susanne zum Gedicht äußert, kommt dabei im Wesentlichen ohne Fachsprache aus: Ihre Irritation wird vom Wort *Schnee* ausgelöst, der Begriff *Metapher* fällt nicht, lediglich die Gattungsbezeichnung *Gedicht* wird einmal genannt. Die Sprachverwendung macht die Spezifik, die für die Auseinandersetzung mit Werken der Kunst gilt, eher ex negativo deutlich: „logischer“ wäre anderes, das Gedicht mache zunächst „keinen Sinn“, die Vorläufigkeit der Deutung wird durch „ich weiß es nicht“ und „vielleicht“ markiert.

Mit dem Einstellungswechsel verbunden dürfte jedoch die Aneignung von Interpretationskonventionen sein, die in der Schulzeit vermittelt werden (vgl. Peskin 2010) und die im Übrigen auch auf manche Abwege führen können, etwa dort, wo ein weiterer, gefühlt: tieferer Sinnhorizont gewissermaßen auf Biegen und Brechen gesucht wird. Zu beobachten sind mitunter insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Gedichten schwer textuell motivierbare symbolische Deutungen (vgl. Pieper/Wieser 2012, S. 182–184).

Das vorgestellte Protokoll geht auf eine Erhebungssituation zurück, die die intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht sicherlich fördern konnte. Das entsprechende Angebot füllt Susanne gewissermaßen vorbildlich aus. Dabei kann sie mindestens solche Handlungsmotivationen mobilisieren, die es ihr ermöglichen, ein gerade für eine Schülerin des achten Schuljahrs beachtliches Können zu zeigen. Dass auch die entsprechenden Einstellungen vorliegen, kann zwar nicht

9 Dass das Laute Denken frühe Hypothesen aufgrund ihrer bereits erfolgten Verbalisierung auch stützen könnte, vermutet Stark 2010. In der laufenden Untersuchung zum Metaphernverstehen erhält die Frage nach dem Offenhalten des Deutungsprozesses besondere Aufmerksamkeit.

geklärt, aber auch nicht verneint werden. In das Können der Schülerin geht offenbar konzeptuelles Wissen über Literatur ein, und zwar insbesondere in Hinblick auf Spezifika der Gattung und der Poetologie: Mit der vorläufigen Sinnverweigerung von Gedichten ist zu rechnen, mit Wiederholungslektüren und dem Erproben von Deutungen kann dieser begegnet werden. Über die Spielregeln der literarischen Kommunikation zu verfügen bedeutet also auch, über eine gewisse Wissensbasis zu verfügen. Je nach Leseanlass dürfte die Wissensbasiertheit des literarischen Lesemodus sich auch mit Blick auf Bereiche wie Literaturgeschichte, Autor, Erzähler, Intertextualität und Intermedialität zeigen lassen. Die Rede von den Interpretationskonventionen betont dabei das implizite Vereinbarungsmoment: Lyrik kann in dieser Weise begegnet werden.

Das dargestellte Beispiel stützt die Annahme, dass die konzeptuelle Verfügbarkeit sich von der Verfügbarkeit einer terminologischen Beschreibungssprache unterscheiden lässt. Im Sinne der Verstehensrelevanz wäre daher der Vermittlung und Erweiterung solchen Wissens der Vorzug zu geben. Insofern wäre auch stets eine konzeptuelle Sättigung terminologischen Wissens wünschenswert, damit die Identifikation eines literarischen Phänomens nicht bei der Deklaration der rhetorischen Figur stehen bleibt. Wissen arbeitete in diesem Sinne dem Können des Subjekts zu und erschien als Wissen in Funktion. Dieses Wissen stände – mehr und mehr ausgebaut – als syntaktisches Wissen zur Verfügung (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008).

Die genauere Erforschung des literarischen Lesemodus in Hinblick auf dessen Wissensbasiertheit und die mit ihm verbundenen Interpretationskonventionen stellt eine zentrale literaturdidaktische Forschungsaufgabe dar. Dabei ist insbesondere die Erwerbsperspektive über die Bildungsbiographie und mit Rücksicht auf die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufen in den Blick zu nehmen. Das bereits angesprochene laufende Forschungsvorhaben zu literarischen Verstehensprozessen im Umgang mit Metaphorik, *LiMet*, nimmt in diesem Bereich Annäherungen vor: Mithilfe des Lauten Denkens werden entsprechende Leseprozesse von Schüler/innen des 6. und 9. Jahrgangs an Gymnasien und Real- bzw. Mittel- und Gesamtschulen in Hinblick auf die eingesetzten Operationen und Strategien vergleichend untersucht und auf mögliche Zusammenhänge mit Haltungen und Einstellungen sowie deren Entwicklung befragt. Die professionelle Perspektive in Hinblick auf fachdidaktisches Wissen und Überzeugungen zu diesem Bereich wird mithilfe einer Interviewstudie bearbeitet.¹⁰

10 S. Anm. 7.

Es ist deutlich geworden, dass das in das Können eingehende Wissen nicht grundsätzlich explizierbar sein muss. Allerdings dürfte eine gewisse Bewusstheit im literarischen Leseprozess förderlich sein: Die Schülerin des Beispiels kann die Handlungsoption der Mehrfachlektüre offenbar wählen und von einer Texterfassung „auf den ersten Blick“ unterscheiden. Innerhalb des Lautes-Denken-Experiments wird ihre Lesart von *Schnee* nicht Gegenstand einer Kommunikation, in der Lesarten verglichen und weiter entwickelt werden könnten. In einer solchen Kommunikation, für die der Literaturunterricht besondere Möglichkeiten bietet, könnten auch die jeweils entworfenen Sinnhorizonte zum Gegenstand der Verständigung über Verstehen werden. Gerade bei der Unterscheidung von Sinnhorizonten kann allerdings die Bedeutung von Kontextwissen sichtbar werden. Mit Blick auf diese Frage ist das kurze Gedicht Sarah Kirschs eher weniger ergiebig: Fragt man allgemein nach Vorwissensbeständen, die Susanne einbringt, so ist neben dem Wissen zu Gattung und Sprache Weltwissen im Bereich der Naturphänomene (Schnee, Klimawandel), der Schriftkultur (Brief, Tinte, Geheimschrift, mögliche Undeutbarkeit früherer Schriften, Dauerhaftigkeit von Schrift) und des Zaubers (Zaubertinte, etwas verschwinden lassen, Geheimschrift) zu nennen. Diese vorwissensbezogenen Anforderungen für eine erhellende Lesart des Gedichts erfüllt Susanne leicht, dessen Herausforderung liegt für sie wie gesehen auf der Ebene der offenen metaphorischen Struktur. Um im Folgenden den Zusammenhang von wissensbasierter Interpretation und Mehrdeutigkeit literarischer Rede gegenstands- und lernerbezogen entfalten zu können, wird daher auf ein weiteres Beispiel zurückgegriffen.

Interpretationshorizonte ausloten

Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte bringt es mit sich, dass ihr Verstehenshorizont nicht feststeht, sondern in vielfältiger Form konkretisiert werden kann. Auch wenn das Elaborieren unterschiedlicher Interpretationshorizonte zur Praxis der Literaturwissenschaft gehört, so ist die Einsicht in die potentielle Unabgeschlossenheit der literarischen Sinnbildung ein wichtiger Aspekt literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006, S. 12) und die Vorläufigkeit dieser Sinnbildung gilt auch als zentrale Dimension literarischer Erfahrung (vgl. Zabka 2010, S. 459). In Wiederholungslektüren, wie sie der eben thematisierte Einstellungswechsel hervorbringt, wird dies oft subjektiv erfahrbar, ist also mit dem angesprochenen Lesemodus verbunden. Inszeniert werden kann diese Unabgeschlossenheit nun in besonderer Weise beim Durchspielen verschiedener wissensbasierter Verstehenshorizonte, die je unterschiedliche Sichtweisen auf den Text ermöglichen, etwa indem poetologische, autobiographische oder politische Deutungskontexte

herangezogen werden. Erfahrene Leser/innen setzen wohl oft mithilfe einer informierten Intuition unterschiedliche Wissensbestände ein und können auf verschiedene Horizonte zugreifen.¹¹ Unter didaktischer Perspektive steht aber stets die Frage nach deren Verfügbarkeit bei Schüler/innen im Raum, dies nicht nur in Hinblick auf ihre Bekanntheit, sondern auch in dem Sinne, ob sie sich als sinnvolle Deutungskontexte für sie erweisen können. Insofern ist es Gegenstand didaktischer Modellierung, Verstehenshorizonte von der konkreten Situation der Schüler/innen ausgehend zu entwerfen.¹² Dass mit dieser Fokussierung Begrenzungen gegeben sind, entspricht dem transitorischen Charakter des didaktischen Raums. Dieser wäre freilich didaktisch zu inszenieren und so zu gestalten, dass die Moderation der Begegnung mit dem literarischen Werk als Vorgriff auf die selbständige Auseinandersetzung und nicht als Eingriff in die Kunsterfahrung für das Verstehen fruchtbar wird.

Es gehört zu den zentralen Funktionen derzeitiger Lehrwerke, bei der Präsentation literarischer Gegenstände solche Moderationsangebote zu machen, die Lerner/innen eine Erschließung literarischer Gegenstände ermöglichen. Gerade die Einbindung literarischer Texte in thematische Reihen bringt es mit sich, dass sie dabei auch explizite Kontextualisierungsangebote machen und Interpretationshorizonte vorgeben – eine Praxis, die sich im Lesebuch etwa der fünfziger Jahre nicht in dieser Weise findet. Die damit gegebene mehr oder weniger explizite Führung der Leser/innen könnte dabei im oben angesprochenen Sinn genutzt werden, nämlich dahingehend, dass die Schüler/innen Deutungsmöglichkeiten durchspielen und erproben. Damit handelte es sich nicht um eine einseitige Lenkung, sondern um die Eröffnung unterschiedlicher Wege.

Die folgende exemplarische Untersuchung einer Lehrwerkseite vor diesem Hintergrund soll angesichts des spezifischen Adressatenbezugs von Schulbüchern, die sowohl die Dimension des Schülerhandelns als auch des Lehrerhandelns ansprechen, zugleich eine mittelbare Annäherung an typische Praktiken des Unterrichts im Bereich der Wissensvermittlung ermöglichen. Gewählt wurde eine Lehrwerksseite zu einem weiteren Gedicht von Sarah Kirsch, das Gegenstand der laufenden Studie zur Metaphorik ist.¹³

11 S. etwa die Expertenlektüren in Winkler 2007.

12 Vgl. das entschiedene Plädoyer Thomas Zabkas in Zabka 2015.

13 Darüber hinaus werden Joseph von Eichendorffs *Wünschelrute* und Georg Brittings *Feuerwege jeder Hügel* eingesetzt. Mit der Auswahl sollen verschiedene Formen von Metaphorik sowie insgesamt die Variabilität des Textfaktors einbezogen werden.

Das Gedicht erscheint besonders geeignet dafür, durch unterschiedliche Kontextualisierungen die Vielfalt möglicher Sinnhorizonte deutlich zu machen. *Trauriger Tag*, das 1967 in Kirschs erstem Gedichtband *Landaufenthalt* im Aufbau Verlag erschien, findet sich wiederholt in Lehrwerken für die Sekundarstufe I und auf schul-curricularen Leselisten. Es ist darüber hinaus Gegenstand von Staatsexamensklausuren für das Lehramt an Gymnasien und der feuilletonistisch-literaturwissenschaftlichen Beschäftigung.¹⁴ Die Horizonte, in die das Gedicht jeweils eingeordnet wird, kreisen um die Identitätsthematik (alle schulbezogenen Belege unabhängig von der Jahrgangsstufe), um den Bereich Großstadtlyrik (für die Examensprüfung) und um die DDR-Erfahrung der Autorin (vgl. Braun 2010). Insbesondere dieser Horizont lässt den Text auch im Zusammenhang der Fortschreibung des kulturellen Gedächtnisses interessant erscheinen.

Das Lehrwerk *Deutsch Ideen* integriert den Text in ein Kapitel, dessen Titel Ernst Jandls *my own song* (1966) entlehnt ist. Er lautet: *wie ich will ich sein – Lyrik*. In der Rubrik *Anders sein*, in der vier Gedichte versammelt sind, bildet es den Auftakt:¹⁵

14 Neben der präsentierten Seite aus *Deutsch Ideen 8* für Nordrhein-Westfalen (Schroedel Verlag, 2014) ist *deutsch.werk 3* für Klasse 7 (Klett Verlag, 2008) zu nennen. Das Gedicht wird 2016 auch für die Qualifikationsphase in Vorbereitung auf das Abitur in Niedersachsen unter der Überschrift *Auf der Suche nach dem Ich – Identitätsprobleme* geführt (<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=4246>). Unter dem Thema *Großstadtlyrik* findet sich das Gedicht (neben anderen) für das Staatsexamen Lehramt an Gymnasien Freiburg/Termin Herbst 2016 (<https://portal.uni-freiburg.de/germanistik/studium/studiengang/lehramt/lehramt-wpo-2001/stexh2016/rhth2016ue>). Der Literaturwissenschaftler Michael Braun interpretierte es 2010 unter der Überschrift *Unartgerechte Tierhaltung* für die Frankfurter Anthologie (Braun 2010) und zog es auch für einen Nachruf der Konrad-Adenauer-Stiftung auf die Dichterin 2013 heran (<http://www.kas.de/wf/de/71.12338/>). Alle Internetseiten abgerufen am 16.5.2016.

15 Der Abdruck des Gedichts stimmt in zweierlei Hinsicht nicht mit zitierfähigen Ausgaben überein: Wie in Vers 13 und 14 müssten entweder alle Versanfänge Großschreibung aufweisen oder wie in der Erstausgabe 1967 durchgängig syntaxbezogene Klein- oder Großschreibung, Vers 16 enthält einen Druckfehler: Korrekt ist „setz“, nicht „setzt“.

Abb. 1: *Trauriger Tag* im Lehrwerk *Deutsch Ideen*.

156 Sprachliche Bilder untersuchen

Anders sein

Trauriger Tag
Sarah Kirsch (1967)

Ich bin ein Tiger im Regen
Wasser scheidelt mir das Fell
Tropfen tropfen in die Augen

Ich schlurfe langsam, schleudre die Pfoten
die Friedrichstraße entlang
und bin im Regen abgebrannt

Ich hau mich durch Autos bei Rot
geh ins Café um Magenbitter
freß die Kapelle und schaukle fort

Ich brülle am Alex den Regen scharf
das Hochhaus wird naß, verliert seinen Gürtel
(ich knurre: man tut was man kann)

Aber es regnet den siebten Tag
Da bin ich böß bis in die Wimpern

Ich fauche mir die Straße leer
und setzt mich unter ehrliche Möwen

Die sehen alle nach links in die Spree

Und wenn ich gewaltiger Tiger heule
versteh sie: ich meine es müßte hier
noch andere Tiger geben



1. Lies das Gedicht und notiere Auffälligkeiten sowie Fragen an den Text.

2. Untersuche die inhaltliche und sprachliche Gestaltung des Gedichts:

- Gliedere es in inhaltliche Abschnitte, denen du Überschriften gibst.
- Beschreibe die Stimmungen des lyrischen Ichs während des Gangs durch die Stadt.
- Das lyrische Ich spricht von sich als „Tiger im Regen“ (V. 1).
Erkläre die Metapher und ihre Wirkung im Kontext des erzählten Inhalts.

3. Formuliere deine Deutung: Mit welcher Absicht berichtet das lyrische Ich vom „traurige(n) Tag“?

„wie ich will ich sein“ Formen metaphorischen Sprachgebrauchs verstehen

Unter dem Gesichtspunkt der Kontextualisierung lassen sich drei Horizonte unterscheiden: Das Gedicht ist (1) in Hinblick auf die systematische Erschließung von Gedichten mit Blick auf die Dimension *Sprachliche Bilder untersuchen* gerahmt. Diese über die Kopfzeile eingespielte Thematik wird durch die Fußzeile mit einer Funktion versehen. Diese wiederholt nicht nur den Kurztitel des Kapitels, sondern unterteilt außerdem mit *Formen metaphorischen Sprachgebrauchs verstehen*.¹⁶ Diese Seitenrahmung findet sich innerhalb des Lyrik-Kapitels nur für dieses Gedicht, was dem Text in Hinblick auf Arbeitsschritt und Funktion Exemplarität verleiht. Dass es sich um eine systematische Vorgehensweise handeln soll, wird durch den Querverweis *K* im linken Rand, der auf die Seiten *Kompetenzen* verweist und als Thema die Untersuchung der Gestaltung eines (nicht: des) Gedichts angibt, und die gegliederten Arbeitsaufträge indiziert. Auch optisch ist das Gedicht mithin als Arbeitstext gerahmt.

Interpretationshorizonte werden dann (2) im Zusammenhang der in der Hauptüberschrift *Anders sein* ausgedrückten Thematik angeboten. Diese spezifiziert das Kapitelthema der Auseinandersetzung mit dem Identitätsproblem im Blick auf die Spannung *Ich* versus *andere*. Ein dritter Horizont perspektiviert das Identitätsproblem nun in einer Weise, die eine biographische Lesart nahe legen kann (3), und leistet außerdem eine Verknüpfung zum Lernziel *Formen metaphorischen Sprachgebrauchs verstehen*: Die Illustration stellt eine Figur im Regen dar, deren Kopf durch den eines Tigers zu einem kleinen Teil überblendet wird. Angesichts der Präsenz der Figur und der Reduktion des Tigers auf den Kopf wird die Figur als zentral gesetzt und der Tigerkopf als Vorstellung lesbar. Diese Figur ist als junge Frau interpretierbar, aber auch anders. Ich selbst habe die Figur zunächst eindeutig auf eine Frau bezogen, andere können in ihr aber auch einen Jungen erkennen, eine in Hinblick auf die angedeuteten Interpretationshorizonte interessante Schwebesituation. Während die Zeichnung das Gedicht auf der rechten Seite rahmt, findet sich linkerhand ein Informationstext zur Autorin. Wer nun in der Figur eine Frau sieht, mag aus der Rahmung durch Zeichnung und biographische Angaben auf eine Gleichsetzung des lyrischen Ichs mit der Autorin schließen. So oder so klärt die Zeichnung, dass die Rede vom *Tiger im Regen* metaphorisch zu verstehen ist.

Die Darbietung des Textes auf der Seite vermittelt also eine (nachvollziehbare) Interpretation des Textes, wonach sich zunächst das lyrische Ich als Tiger vorstellt,

16 Untersuchenswert wäre hier auch die Konzeptionalisierung der Metapher als sprachliches Bild und dessen Näherbestimmung im Teil *Kompetenzen*. Entsprechende Analysen bietet Lessing-Sattari (2016).

dessen Gebaren von der starken Spannung zwischen Traurigkeit und Frustration einerseits und Aggression andererseits geprägt ist. Hinweise auf das Lähmende sind etwa die Tropfen in den Augen (V. 3), das langsame Schlurfen (V. 4), das Abgebranntsein (V. 6), und das doppeldeutige Heulen (V. 18). Die Aggression zeigt sich demgegenüber bspw. in den Verben hauen (V. 7) und (die Kapelle) fressen (V. 9), scharf brüllen (V. 10), fauchen (V. 15) und erneut heulen (V. 18). Wohin aber führt die Aggression? Welche Form von Gehör findet sie? Die Figur erscheint als *Tiger* in dem Stadtszenario (Ost-)Berlins fehl am Platz und einsam. Dieser Eindruck gewinnt insbesondere durch die am Schluss formulierte Sehnsucht nach „andere(n) Tiger(n)“ deutliche textuelle Evidenz – eine Sehnsucht, die die freiheitsliebenden „ehrliche(n) Möwen“, auch sie keine eigentlichen Stadtbewohner, verstehen (V. 16). Die innere Spannung der Ich-Figur ist sicherlich an identitätsbezogene Erfahrungen von Jugendlichen anschlussfähig und schon für sich genommen reichhaltig. Forciert wird die Wirkung durch das deprimierende Szenario der Großstadt im Dauerregen.

Vermittelt die Figurenzeichnung auch eine Gleichsetzung von lyrischem Ich und Dichterin (wie in meiner Wahrnehmung der Figur), so vermittelt sie zugleich einen für das Gedicht plausiblen und weiterführenden Interpretationshorizont, den im Übrigen auch Michael Braun eröffnet: „oder soll man sagen: die Dichterin als Tiger“ (Braun 2010, S. 208). Das Lehrwerk wird hier allerdings nicht expliziter: Die biografischen Informationen zu Sarah Kirsch stellen diese als Biologin und Schriftstellerin vor. Das, was ihre Lyrik der Information nach prägt, ist im – wie gesehen auch der Großstadtlyrik zugeschlagenen – Gedicht nur in Hinblick auf den Konnex zwischen Tiger und Natur wiederzufinden. Der kleine Text verdeutlicht historisch informierten Leser/innen, dass Sarah Kirsch bis 1977 in der DDR gelebt hat. Die Stadtinformationen in der linken Spalte ermöglichen zwar die Situierung, sparen die historische Tiefe aber aus (Friedrichstraße als Grenzübergang, die Spree als Grenzfluss). Dass die Angaben überhaupt gemacht werden, indiziert dabei zugleich, dass von der Präsenz des entsprechenden stadtbezogenen und historischen Wissens bei den Schüler/innen des achten Jahrgangs nicht ausgegangen wird.

Zusammenfassend ergibt sich in Hinblick auf das Angebot der Lehrwerksseite mit Blick auf Kontextwissen, dass mit der Identitätsthematik ein für die Schüler/-innen potenziell ausgesprochen relevanter und aussagekräftiger Interpretationshorizont bereitgestellt wird. Die Hürde, dass der Tiger womöglich für einen Tiger gehalten wird, umgeht die Seite, indem sie die Entdeckung der Metaphorizität nicht ihren primären Adressat/innen überlässt, sondern die entsprechende Übertragungsfigur auf mehrfachem Wege vorgibt (Zeichnung, Aufgabe 2 und Fußzeile) – eine

Moderation, die einer selbsttätigen Entdeckung durch die Schüler/innen vorgreift und damit diesen auch eine reizvolle Einsicht vorenthalten kann.

Eine weiterführende historisch-politische Lesart im Lichte der angedeuteten, aber unausgeführten biographischen wäre mit wenigen Mitteln in den Horizont der Schüler/innen zu rücken, nämlich indem der Biographie-Kasten konsequenter von seiner Funktion, äußerliches Bildungswissen bereitzustellen, befreit und interpretationsrelevant ausgerichtet würde, ab Satz 2 etwa so:

Sie arbeitete zunächst als freie Schriftstellerin in der DDR, zuletzt in Ost-Berlin, und geriet zunehmend unter politischen Druck. 1977 konnte sie nach West-Berlin übersiedeln. Ihre Lyrik ist meist geprägt von Bildern aus den Bereichen Natur und Märchen, seltener werden politische Zusammenhänge sichtbar.

Möglich würde so gegebenenfalls auch eine Interpretation der Tiger-Metaphorik im Sinne fabel-hafter Maskerade: Das indirekte Sprechen über erfahrene politische und schriftstellerische Unfreiheit kann Allgemeines sichtbar machen und ermöglicht nicht zuletzt das Passieren der Zensur. In diese Richtung deutet auch Braun die aus seiner Sicht surreal anmutenden Aspekte des Tigergangs durch die Stadt (vgl. Braun 2010, 209). Eine entsprechende Ausweitung der Identitätsproblematik auf gesellschaftspolitische und historische Zusammenhänge dürfte diesseits der Interessenshorizonte von Schüler/innen im achten Schuljahr liegen. Ein besonderes Potenzial des Textes läge im Nexus zwischen vertrauter und fremder Erfahrung. Innerhalb einer solchen Entfaltung ließe sich der Text auch als Partizipationsangebot mit Blick auf das kulturelle Gedächtnis begreifen.

Die Entfaltung und Erprobung von Interpretationshorizonten ließe sich fortführen: Ein zentraler Intertext, Rilkes *Der Panther*, liegt nachweislich im Assoziationsraum vieler Leser/innen und auch im Kenntnissbereich von Schüler/innen. Hier wird gerade nicht metaphorisch von einer Wildkatze im Käfig gesprochen. Beide Überlegungen zur Weiterführung könnten auch dazu beitragen, dass die Schüler/innen die Rede vom Tiger selbständig als metaphorisch identifizieren.

Eine didaktische Analyse des Gedichts, hier im Ansatz in Auseinandersetzung mit der Lehrwerksseite vorgenommen, kann zeigen, dass es sich bei diesem Text um einen besonders ergiebigen Gegenstand für eine solche didaktische Inszenierung handelt, die über das Spiel mit unterschiedlichen Sinnhorizonten neue Wahrnehmungen des ästhetischen Textes ermöglicht. Dabei sind auch *neue* Erkenntnisse jenseits der Kunsterfahrung möglich, etwa zur Situation von Schriftsteller/innen in der DDR oder zur Breite der Motivik im Werk Kirschs. Die Analyse der Lehrwerksseite zeigt exemplarisch, wie sehr es dafür präziser Arbeit

bedarf, aber auch, welche Potenziale in einer umsichtigen, nicht eingleisigen Führung liegen können.¹⁷

Vor dem Hintergrund der Einsichten in die Wissensbasiertheit literarischer Leseprozesse nicht nur von Schüler/innen erübrigt sich meines Erachtens inzwischen die Frage, ob eine solche Stützung beim Bereitstellen von Interpretationshorizonten für das literarische Lernen förderlich oder – schärfer – legitim ist. Das Risiko, dass die Erfahrung einer je neuen Wahrnehmung eines literarischen Textes bei je neuer Kontextualisierung ohne Moderation gar nicht erst gemacht werden kann, halte ich für hoch. Und selbst dann, wenn diese Einschätzung nicht geteilt wird, lässt sich begründen: Gilt es als wichtiges Ziel des Literaturunterrichts, dass die Mehrdeutigkeit literarischer Texte im beschriebenen Sinn in den Horizont des literarischen Verstehens von Schüler/innen gerückt wird, muss sich die Literaturdidaktik der Frage zuwenden, wie dieses Ziel unter den Bedingungen des Unterrichts zu erreichen ist. Zu fragen ist dann eher, in welcher Weise die entsprechende Moderation vorgenommen wird und welchen Beitrag sie zur zunehmenden Mündigkeit der Leser/innen leistet. Dafür ist der doppelte Sinnhorizont der Lehrwerksseite mit Bezug auf die Identitätsthematik und die nur angedeutete biographische Situierung, die auch eine politische wäre, nicht explizit genug. Als Prinzip der Lehrmittelgestaltung ließe sich von der Analyse her entwickeln, wissensrelevante Kontexte als verstehensrelevante Wissensbestände zu formulieren bzw. darzubieten. Die Aufgabenstellungen der Seite bleiben bei einem „Formuliere deine Deutung“ stehen. An dieser Stelle zeigen sich weitere Grenzen des Lehrwerks, jedenfalls wenn es um die Auswertung der angebotenen oder angedeuteten Interpretationshorizonte geht. Ob diese durch solche Aufgabenstellungen zu überwinden sind, die den Vergleich und die Prüfung von Sinnhorizonten anleiten, ist eine Forschungsfrage, die nicht nur die Konzeptionalisierung der Aufgaben, sondern auch ihren Einsatz im Unterricht betrifft.¹⁸ Hier dürften Anforderungen an die Qualität der Unterrichtskommunikation liegen. Insgesamt zeigen sich in diesem Bereich Herausforderungen für die Profession, die auch bei optimaler Gestaltung von Lehr-/Lernmedien noch einzulösen wären.

17 Die Analyse literarischer Texte im Bereich der Wissensbestände, die zu berücksichtigen sind, gegenstands- und lernerangemessen vorzunehmen, ist eine didaktische Daueraufgabe für Lehrkräfte. Ein pragmatisches Instrument, das die entsprechende Reflexion stützen kann, liegt mit dem sogenannten Buch-Scan des *LiFT-2*-Projektes vor, dem *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (<http://de.literaryframework.eu/keydocuments.html>. Abgerufen am 16.5.2016).

18 Hier liegen zentrale Forschungsfelder einer lernersensitiven Aufgabenwirkungsforschung (vgl. Heins 2016).

Fazit

Der Beitrag hat die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen und literarischem Lernen auf zwei Aspekte des Umgangs mit literarischen Texten bezogen, die für ein Können in diesem Kernbereich der Literatur als zentral gelten können. Deren Erörterung erfolgte beispielhaft anhand eines Lautes-Denken-Protokolls mit einer Schülerin des achten Schuljahrs am Gymnasium und einer Lehrwerksseite für die gleiche Schulstufe und Schulform. Die Frage nach dem literarischen Lesemodus und der Erfahrbarkeit unterschiedlicher Interpretationshorizonte im Unterrichtsraum wurde also noch nicht systematisch mit dem Erwerb literarischer Rezeptionsfähigkeiten in der Diachronie und mit Rücksicht auf unterschiedliche Bildungszusammenhänge verbunden.

Die Konzeption des Lesemodus impliziert allerdings dessen Aufbau über die literarische Sozialisation: Dass Kinder von früh an Einstellungen zur Literatur erwerben und entwickeln, ist eine zentrale Einsicht der literarischen Sozialisationsforschung. Dass sie in der frühen Begegnung mit Literatur auch konzeptuelles Wissen aufbauen, belegt für den Bereich des Fiktionalitätsverstehens beispielhaft die frühe Studie von Bettina Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 1982). Auch für den Erwerb von Gattungsmustern bei Grundschüler/innen liegen erste Ergebnisse vor (vgl. Birkle 2011). Im Bereich der Entwicklung eines literarischen Lesemodus und der Erfassung seiner Binnenstruktur liegen wichtige Forschungsaufgaben der Literaturdidaktik. So müssen die zentralen literaturbezogenen Wissensbestände unter Erwerbperspektive modelliert werden. Welche lernerspezifischen Konzepte etwa zu Gattung, Fiktion, Perspektive und Metaphorik werden über die Schullaufbahn aufgebaut bzw. erkennbar und wie lässt sich deren Ausdifferenzierung und gekonnte Anwendung entwicklungs sensitiv fördern? Welches Maß von Explizitheit ist dafür sinnvoll oder notwendig? Wie lässt sich Bewusstheit im literarischen Rezeptionsprozess sinnvoll fördern?

Dabei lohnt sich die Exploration von Verfahren, die die intensive Auseinandersetzung mit literarischen Medien eher implizit als explizit fördern, etwa durch gattungsmusterorientierte Arbeit mithilfe des Vorlesens in der Grundschule (vgl. Birkle 2011) oder durch die produktionsorientierte Exploration von modernen Erzählverfahren mithilfe imitativen Schreibens bis in die Sekundarstufen (vgl. Stemmer-Rathenberg 2011). Auch Erfahrungen mit dem – je unterschiedlich ausgebauten – literarischen Lesemodus lassen sich arrangieren. So kann das Laute Denken als Verfahren der Lesedidaktik in der Weise eingesetzt werden, dass der Kontrast zwischen je produktiven Leseweisen bei informierenden und poetischen Texten sichtbar wird (vgl. Bredel/Pieper 2015, S. 270f). Die Frage nach dem Beitrag

solcher Arrangements zum Erwerb literarischer Rezeptionsfähigkeiten sollte dabei auch Gegenstand von Forschung sein.¹⁹

Der zweite in diesem Beitrag thematisierte Aspekt des Auslotens von Interpretationshorizonten mit dem Ziel, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte erkennbar werden zu lassen, sollte ebenfalls nicht als Privileg der Arbeit der gymnasialen Oberstufe gelten: Curricular wird das Einbeziehen weiterer Kontexte in die interpretative Arbeit zwar eher in der späten Sekundarstufe I angelegt. Die Grundsätzlichkeit der Jakobson'schen Mehrdeutigkeit für das Proprium der Literatur und die Zentralität des Sich-Einlassens auf deren Offenheit weist aber darauf hin, dass es auch in diesem Bereich eher darum gehen muss, die Dimension der Entwicklung sinnvoll einzubeziehen. Bei jüngeren Schüler/innen ist es sicherlich entwicklungsangemessen, dass sie primär Sinnhorizonte im Zusammenhang eigener Erfahrungen und verfügbaren Weltwissens einbeziehen. Gerade unterrichtlich machen sie dabei auch Differenzenerfahrungen, insofern sich verschiedene Konkretisierungen und Deutungen in einer Lerngruppe einstellen dürften. Eine wichtige Forschungsfrage in diesem Bereich besteht in der Entwicklung des Polyvalenzverstehens. Dass unterschiedliche Deutungen dem Wesen der literarischen Kommunikation in besonderer Weise entsprechen, kann auch als soziale Regel gelernt werden: Im Reich des Interpretierens sind vorläufig unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren, die Autorität über die Deutung hat der Sprecher/Schriftsteller.²⁰ Diese Überlegung führt zu den Interpretationskonventionen zurück und verweist darauf, dass auch im Bereich der Dimension „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner 2006, S. 12) solche Konventionen in je unterschiedlicher Gestalt wirksam werden. Hier könnte eine Chance des offensiveren Arbeitens mit nach dem Gesichtspunkt der Passung auszuwählenden Kontextualisierungsangeboten liegen: Sie machte im gelungenen Fall die Variabilität möglicher Konkretisierungen sichtbar, ohne sie stets im sozialen Feld etwa der Lerngruppe zu verankern. Diese Objektivierbarkeit könnte erkenntnisfördernd sein – und stellte erneut Anforderungen an die Moderation.

Für den Aufbau eines literaturbezogenen Könnens in diesem Sinne, das sollte deutlich geworden sein, spielt Unterricht eine zentrale Rolle. Im Bereich des Erwerbs von Einstellungen und Interpretationskonventionen dürften Unterrichtspraktiken erheblichen Einfluss haben. Um die Handlungsspielräume des Unterrichts genauer bestimmen und als Gestaltungsräume präziser wahrnehmen

19 Zu den verschiedenen Dimensionen fachlichen Wissens unter der Perspektive des Erwerbs vgl. auch die Beiträge in Pieper/Wieser (2012).

20 Vgl. z. B. den Fall des Sechstklässlers Ricki in Pieper 2009.

zu können, ist es daher unabdingbar, die entsprechenden Praktiken in die Forschung einzubeziehen. Der Zugriff wäre auch im Rahmen rekonstruktiver Unterrichtsforschung zu suchen. Die laufenden Studien zum Metaphernverstehen zeigen mit Blick auf die Verstehensleistungen von Schüler/innen Differenzen zwischen Mittelschulformen und Gymnasien. Inwiefern Praktiken im Unterricht schulform- und stufenspezifisch divergieren, wäre weiter zu untersuchen, dies selbstverständlich auch mit Blick auf die Formen der Wissensorientierung, die sich jeweils zeigen.²¹ Eine solche Forschung ist auch deshalb notwendig, weil die Förderung des Könnens der Schüler/innen eben entschieden vom Können der Lehrpersonen abhängt, das sich wiederum nicht unmittelbar zeigt, sondern ebenso von Einstellungen und Haltungen geprägt ist wie das Können der Schüler/innen, zudem ausbildungsbedingt und eingebettet in und beeinflusst von Praktiken des Unterrichts.²² Bleibt dieser Zusammenhang unberücksichtigt, so bleiben Forschungsergebnisse leicht folgenlos.

Der Reflexionshorizont dieser Ausführungen zum Zusammenhang von Wissen und literarischem Lernen rückt also die strittigen Fragen nach dem *Was* des Wissens und dem *Wie* seines Einsatzes in den übergeordneten Zusammenhang einer Handlungsfähigkeit ein, die sich über die literarische Sozialisation und über die Schullaufbahn kaum selbstgesteuert entwickeln dürfte. Dabei ist die Entwicklungsdimension ebenso herausfordernd wie entlastend, ermutigt sie doch zu einem emanzipierten Verhältnis zum Hier und Jetzt: Angesichts des Transitorischen des Unterrichtsraums wie des ästhetischen Verstehens geht es grundsätzlich um die Eröffnung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, nicht um deren Abschluss. Alle Steuerung ist insofern vorläufig und sollte Maß nehmen am Woraufhin, nämlich der wachsenden Autonomie der Schüler/innen im literarischen Handlungsfeld.

Literatur

- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Birkle, Sonja (2011): Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg: Fillibach.

21 Das laufende Dissertationsvorhaben von Bianca Strutz verspricht hier weiteren Abschluss: Sie untersucht Unterrichtsgespräche zu literarischer Metaphorik in Gedichten an Gymnasien und Realschulen.

22 Zur Frage der epistemologischen Überzeugungen vgl. Wieser 2012.

- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Heilke, Helmuth (2015): *Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normenbegriff*. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 21. H. 38, S. 115–135.
- Fischer, Janine/Inden, Britta/Peters, Jelko/Petri, Thomas/Sang-Quaiser, Regina/Sieberkrob, Hanna/Skala, Marlene/Tutt, Birgit (2014): *Deutsch Ideen 8. Sprach- und Lesebuch*. Braunschweig: Schroedel.
- Heins, Jochen (2016): *Textinterne semantische Bildzusammenhänge herstellen: Zu einigen Anforderungen von neuen Formen parabolischen Erzählens. Gezeigt anhand aufgabenbasierter Zugänge zu Jürg Schubigers *Wie man eine Hilfe findet**. In: Pieper, Irene/Stark, Tobias (Hrsg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 53–66.
- Hurrelmann, Bettina (1982): *Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung*. Weinheim: Beltz.
- Jakobson, Roman (1993 [1960]): *Linguistik und Poetik*. In: Jakobson, Roman: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*. Herausgegeben von E. Holenstein und T. Schubert. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 83–126.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008). *Literarisches Lesen*. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*, S. 46–65.
- Lessing-Sattari, Marie (2016): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Dresden: TU Dresden (Dissertation, noch unveröffentlicht).
- Nutz, Maximilian/Schuchart, Elisabeth (2007): *deutsch.werk 3. Arbeitsbuch für Sprache, Texte und Medien*. Stuttgart: Klett.
- Peskin, Joan (2010): *The Development of Poetic Literacy During the School Years*. In: *Discourse Processes*. Vol. 47. No. 2, S. 77–103.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2012): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Pieper, Irene (2009): *Literarische Kompetenzen. Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion?* In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Sigrid/Thielking, Sigrid/Wintersteiner/Werner (Hrsg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Klagenfurt: Studien Verlag, S. 205–221.
- Pieper, Irene (2013): *Metaphern im Literaturerwerb*. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125–142.

- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 171–192.
- Schneuwly, Bernard (2013): Didaktik. Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankophone Perspektive. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 1. H. 31, S. 18–30.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 33. H. 200, S. 6–16.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung: Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 16. H. 29, S. 58–83.
- Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 113–134.
- Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): *Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieser, Dorothee (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens. Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 135–152.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 13, H. 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 452–468.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 21. H. 38, S. 136–150.
- Zwaan, Rolf (1993): *Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Zymner, Rüdiger (2003): Uneigentliche Bedeutung. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): *Regeln der Bedeutung*. Berlin, New York: de Gruyter (Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie), S. 128–168.

Internetquellen

- Braun, Michael (2013): „Trauriger Tag“ Zum Tod der großen Dichterin Sarah Kirsch. Konrad-Adenauer-Stiftung. <http://www.kas.de/wf/de/71.12338/>. Abgerufen am 16.5.2015).
- Deutsches Seminar Universität Freiburg: Übersicht über die Rahmenthemen 2016. <https://portal.uni-freiburg.de/germanistik/studium/studiengang/lehramt/lehramt-wpo-2001/stexh2016/rhthh2016ue>. Abgerufen am 16.5.2015.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education LiFT-2. <http://de.literaryframework.eu> Abgerufen am 16.5.2015.
- Niedersächsischer Bildungsserver. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=4246>. Abgerufen am 16.5.2015.
- Pieper, Irene (2011): Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning literature (at the end of compulsory education). An approach with reference points. Strasbourg: Council of Europe, 2011 (Language Policy Unit). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_EN.pdf. Abgerufen am 23.05.2016.

Alterität

Ylva Schwinghammer

Literarisches Lernen anhand älterer deutscher Texte – Sprachhistorische Differenzqualität als Chance für den Wissenserwerb

Abstract: Currently mediaeval german texts play a minor role in our education system, among other things because of the translation from the Middle High German Language and a challenging amount of foreknowledge, which are necessary for modern-day readers to understand and use these texts as a kind of storage device of our cultural heritage. But exactly in these high requirements lies a great potential for learning and gaining knowledge through and with mediaeval literature.

„Literatur sammelt und verarbeitet das kollektive Wissen einer Kultur über sich selbst; sie ist so betrachtet ein Wissensspeicher“ (Abraham/Kepser 2009, S. 20), stellen Ulf Abraham und Matthis Kepser im einleitenden Kapitel ihrer 2005 erschienenen *Literaturdidaktik Deutsch* fest. Als eine mögliche Gratifikation der (schulischen) Beschäftigung mit dem *Wissensspeicher Literatur* definieren die beiden Autoren jenes *deklarative Faktenwissen*, das den Leserinnen und Lesern *ganz nebenbei* vermittelt wird (vgl. ebd., S. 14). In dieser Betrachtungsweise erscheint Wissen als „Material, welches vom literarischen Text selektiv aufgegriffen und einer literaturspezifischen Codierung unterworfen wird“ (Klinkert 2011, S. 119). Ein Aspekt literarischen Lernens ist es demnach, diese Wissensbestände freizulegen und aufzunehmen. Um Literatur als Erkenntnismittel und Wissensfundus solcherart erschließen zu können, müssen allerdings zunächst bestimmte Voraussetzungen seitens der Rezipientinnen und Rezipienten erfüllt sein: Neben Lesefähigkeit bzw. Sprachkompetenz ergeben sich weitere Anforderungen an eine *literarische Lese- und Verstehenskompetenz* in den Bereichen Gattungswissen, Kontextualisierung und kulturelles Wissen bzw. Gedächtnis (vgl. Eggert 2009, S. 188–190). Vereinfacht gesagt: Literatur enthält nicht nur Wissen, sie setzt für ein angemessenes Verständnis auch Wissen voraus (vgl. Köppe 2011, S. 6).

Wir haben es im (schulischen) Umgang mit Literatur also mit zwei Ebenen von Wissen bzw. Wissensvermittlung zu tun: Mit jenem Wissen, das vonnöten ist, um einen literarischen Text als „enzyklopädisches Speicher- und Reflexionsmedium“ (Abraham/Kepser 2009, S. 22) unseres kulturellen Gedächtnisses verstehen und urbar machen zu können, sowie mit jenem Wissen, das erst durch die Auseinandersetzung mit einem spezifischen literarischen Text vermittelt wird.

Was bedeutet dies nun für die Beschäftigung mit Literatur im Unterricht? Literarisches Lernen sollte sich sowohl deduktiver als auch induktiver Verfahren bedienen: In der Regel müssen zunächst Grundlagen und Gesetzmäßigkeiten vermittelt werden, bevor im speziellen Text enthaltene Informationen freigelegt, entsprechend gewertet werden und den Zugang zum Aufbau neuer und Ausbau vorhandener Wissensbestände eröffnen können. Lernende profitieren dabei von beiden Bereichen: Idealerweise erweitern sie ihren Erfahrungs- bzw. Gedächtnishorizont sowohl um jenes (Kontext-)Wissen, das ihnen als Vorbereitung vermittelt wurde, als auch um möglichst viele Wissensbestände, die sie im Text vorfinden bzw. die sich ihnen im Zuge der Texterschließung auftun.

Dabei ist nicht [nur] daran gedacht, einen Text durch Kontexte „besser“ zu verstehen, sondern im Sinne einer authentischen Lesesituation ein sprachliches, kulturelles Kommunikations- und Diskursfeld in das Klassenzimmer zu bringen. Jeder Text ist ein Kommunikat und diskursiv verortet und verortbar – ein Kreuzungspunkt in Vernetzungen. Informationsbeschaffung, Sortierung, Auswertung und Präsentation, Texte zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen – dies geben alle Bildungsstandards für das Fach Deutsch vor, in späteren Jahrgängen auch Entstehungsbedingungen und die Verankerung im historisch-kulturellen Hintergrund, wobei auch dies grundsätzlich jüngerer Schülerinnen und Schülern einsichtig werden kann. (Karg 2015, S. 56)

Mittelalterliche Texte als schulischer Sonderfall

Je größer die zeitliche Distanz ist, die Texte von Sprache und Kultur ihrer Rezipientinnen und Rezipienten trennt, desto größer ist in der Regel auch der Klärungsbedarf, um sie „nicht nur auf sich selbst oder den unmittelbaren Lebensraum beziehen zu können, sondern auch ihre kollektive Bedeutsamkeit zu begreifen“ (Abraham/Kepser 2009, S. 22). Gleichzeitig stellt die Beschäftigung mit zeitlich Entferntem eine Voraussetzung dar, zeitlich Näherliegendes diachron einzuordnen und in seiner historischen Dimension und Komplexität zu begreifen. Die Befassung mit mittelalterlicher Literatur und Sprache bildet in diesem Zusammenhang gleichsam das Fundament einer Auseinandersetzung mit Literatur als kulturellem Gedächtnis. Aufgrund ihrer sprachhistorisch bedingten Differenzqualität nehmen mittelalterliche Texte allerdings im Deutschunterricht eine Sonderstellung ein, die immer wieder dazu führt, ihre Behandlung im schulischen Kontext zumindest in Frage zu stellen (vgl. hierzu Schwinghammer 2015a, S. 147–173). Entsprechend zurückhaltend mutet dann auch die Argumentation in der bereits mehrfach zitierten Einführung zur Literaturdidaktik an, die einerseits die Möglichkeit eines „fruchtbaren Wechselspiels zwischen Literaturgeschichte und Sprachbetrachtung“ sieht, andererseits konstatiert, dass im Unterricht ohnehin nur „sprachhistorisches

Rumpfwissen“ erworben werden könne, das für eine selbstständige Übersetzung mittelhochdeutscher Literatur nicht ausreiche. Die „Wirkungsgeschichte, die bis zur Fantasy unserer Tage reicht“, wird als Grund für die Behandlung mittelhochdeutscher Texte ins Treffen geführt, die europäische Dimension dieser Wirkungsgeschichte wiederum mache die Arbeit mit den Texten im Originalsprachstand verzichtbar. Abraham und Kepser kommen daher zu dem Schluss, dass es „in dieser Hinsicht ausreichen [würde], gelegentlich mit übersetzten Texten zu arbeiten“ (Abraham/Kepser 2009, S. 34), was in vielen Fällen auch der gegenwärtigen schulischen Praxis entsprechen dürfte. Mittelalterliche Texte begegnen uns in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien (wenn überhaupt) in der Regel in Form von Übersetzungen und stark verkürzten, *summativ-bilanzierenden* Nacherzählungen; auf dem Buchmarkt sind zu zentralen mittelalterlichen Werken v. a. aus dem Bereich der höfischen Epik kinder- und jugendgerechte Nachdichtungen verfügbar, die auch im schulischen Bereich eingesetzt werden. All diesen Präsentationsformen ist gemein, dass sie in der Regel auf maximale Verständlichkeit und größtmögliche Anpassung des Textes an die Leserinnen und Leser abzielen. Der Originalsprachstand wird dabei zumeist außer Acht gelassen oder lediglich als *exotisches Schmückwerk* exemplarisch angeführt. Dies mag zwar in vielerlei Hinsicht praktikabel erscheinen, im Kontext einer didaktisch möglichst wirkungsvollen Erschließung des besonderen Wissensspeichers mittelalterlicher Text (vgl. hierzu auch Hofmeister 2009, S.13–60) vermag diese Vorgehensweise allerdings kaum zu überzeugen.

Das Textportal des Projektes *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* als Versuch eines selbstbestimmten, hermeneutischen Zugangs zu älterer deutscher Literatur

Einen anderen Zugang (ver-)sucht daher das seit 2012 an der Universität Graz beheimatete Sparkling Science Projekt *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*:¹ Ausgehend von praktischen Erfahrungen und den Ergebnissen empirischer Erhebungen steht die Arbeit am mittel- oder frühneuhochdeutschen Textzeugen im Zentrum, dessen Entschlüsselung bzw. Übersetzung den Ausgangspunkt für einen hermeneutischen Textzugang bildet. Gemeinsam mit Lernenden an Schule und Universität wurde eine virtuelle

1 Siehe hierzu: <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/arbeitskoffer/>. Abgerufen am 14.06.2016.

Textverstehensumgebung – das *Textportal*² – kreiert, das sich nicht nur als Webportal gemäß der Definition aus dem Bereich der Informatik, sondern auch im ursprünglichen Wortsinn als *Eintrittspforte* in die Welt der mittelalterlichen Texte verstehen möchte. Mittels einer speziellen *Textoberfläche*, die u. a. Hilfestellungen zur sprachlichen Decodierung, literarisches Gattungswissen, Hinweise zur Kontextualisierung und kulturelles, realhistorisches Wissen miteinander verwebt, soll ein besonderer Zugang zu den mittelalterlichen Texten geschaffen werden: Ausgewählte Texte und Textausschnitte aus dem Umfeld des Projektes, das sich mittelalterlicher Literatur widmet, die in der Steiermark entstanden ist oder aufgeschrieben wurde, verfügen dort über einen eigenen Bereich, in dem jeweils eine mittel- oder frühneuhochdeutsche Lesefassung im Zentrum steht; auf Wunsch können in Teilfenstern die neuhochdeutsche Übersetzung, in einigen Fällen zusätzlich Faksimiles der handschriftlichen Überlieferung, Hörproben sowie ein Materialbereich mit Unterrichtseinheiten und weiteren Medienangeboten aktiviert werden. Der originalsprachliche Text ist mit Kommentierungen versehen, die zunächst an der Textoberfläche als farbig markierte Wörter und Phrasen erscheinen. Klickt man auf eine solcherart hervorgehobene Textstelle, öffnet sich ein Fenster: Auf lexikalischer Ebene werden dort unbekannte, unverständliche Wörter erklärt, zusätzliche Informationen zum Textgegenstand gegeben, aber auch solche Begriffe näher betrachtet, die nur vermeintlich vertraut erscheinen, weil sie einen Bedeutungswandel zum Neuhochdeutschen hin durchlaufen haben. Eine *Timeline* im unteren Seitenbereich zeigt neben Daten zu Entstehung und Überlieferung der Texte wichtige (literar-)historische Ereignisse und ermöglicht so eine chronologische *Verortung* der Textzeugnisse. Als Ersatz oder Ergänzung zu den bei Bedarf zuschaltbaren neuhochdeutschen Übersetzungen, bei denen auch der Wohlklang und Lesefluss eine Rolle spielen, versuchen die Kommentierungen möglichst nahe am Sprachinventar des Ausgangstextes zu bleiben, um Lernenden auch die sprachhistorische Betrachtung nachvollziehbar zu machen und sie zum eigenständigen Erschließen und Übersetzen anzuregen. Wo eine kurze Erklärung nicht ausreicht oder sich interessante bzw. dem Textverständnis nützliche Zusatzinformationen anbieten, verweisen Kommentarfenster auf Artikel im Projekt-Wiki: Um etwa den in vielen mittelalterlichen Texten zentralen *dienst*-Gedanken nachvollziehen zu können, benötigt man einen Einblick in Ständeordnung und Lehenswesen, medizinische Texte verlangen Kenntnisse von Humoralpathologie und Diätetik, und die Lieder Rudolfs von Stadeck oder die Erzählungen Herrands von Wildon

2 Das Textportal befindet sich noch im Aufbau; erreichbar ist es unter: <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer>. Abgerufen am 14.06.2016.

gewinnen erst im Kontext der politischen Situation ihrer Entstehungszeit wirklich Tiefe. Oft sind es aber auch einfach direkt oder indirekt erwähnte Eigennamen, Gegenstände, einzelne Begriffe oder Ereignisse, die Erläuterungen notwendig machen oder die Neugierde wecken, mehr über die Welt des Mittelalters zu erfahren. Jeder Artikel in diesem projekteigenen Wiki ist wiederum mit anderen Beiträgen vernetzt. Die Nutzerinnen und Nutzer können auf diese Weise in einen diskursiven Dialog mit dem Text treten, dessen Intensität sie selbst bestimmen. Die Ausverhandlung von Bedeutungen und Verständnisebenen wird dabei durch die digitale Textoberfläche unterstützt.

Ein aufgrund ihrer Kürze überschaubares Beispiel für die Funktionalitäten des Portals bilden die sogenannten *Seckauer Monatsregeln*, 12 einprägsame Kalendersprüche zum gesunden Leben im Jahreskreis,³ über die im oberen Seitenbereich ein Header eine kurze Einführung bietet:

Die „Seckauer Monatsregeln“, nach ihrem heutigen Aufbewahrungsort auch „Grazer Monatsregeln“ genannt, sind die ältesten ihrer Art in deutscher Sprache. Sie wurden Mitte des 13. Jahrhunderts für die Augustiner-Chorfrauen im Stift Seckau in mittelhochdeutscher Sprache am oberen Rand eines lateinischen Kalendariums in einem Gebetsbuch aufgezeichnet. Es handelt sich um zwölf kurze, einprägsame Kalendersprüche, die Gesundheitsratschläge aus antiker Überlieferungstradition enthalten und den mittelalterlichen Menschen durch das Jahr begleiten sollten. Nähere Informationen zum Text finden sich in unserem Wiki. [Hier befindet sich ein Hyperlink zum entsprechenden Artikel.]

Im Unterricht lassen sich die Seckauer Monatsregeln auf vielfältige Weise einsetzen, z. B. in den Fächern Deutsch, Geschichte, Latein, Bildnerische Erziehung und Biologie. Durch die überschaubare Textlänge eignen sie sich auch für Übersetzungsversuche und überlieferungsphilologische Betrachtungen. (Arbeitskoffer Textportal 2016)

Die Kalendersprüche selbst stehen über das Portal in mittelhochdeutscher Lesefassung als Handschriftenabbildung und in optional zuschaltbarer neuhochdeutscher Übersetzung zur Verfügung. Daneben bietet der Materialbereich ein Informationsblatt mit weiterführenden Literaturhinweisen, Textblätter zur Verwendung im Unterricht, wenn offline gearbeitet werden soll,⁴ eine jüngere,

3 Textbereich *Seckauer Monatsregeln* auf dem Textportal des Projektes *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* (2014). Online unter: <http://gams.uni-graz.at/archive/get/o:lima.2/sdef:TEI/get#transcript>. Abgerufen am 14.06.2016.

4 Der Inhalt der Kommentarfenster erscheint hier als Fußnote; auf die weiterführenden Wiki-Artikel muss in dieser Textfassung verzichtet werden.

gereimte Fassung der Monatsregeln sowie drei Unterrichtseinheiten für unterschiedliche Schulstufen.⁵

Die Monatsregel für Juli lautet:

Hie folt du niht *lazzen* vñ *gamandream* vñ *chume ezzen*. (Arbeitskoffer Textportal 2016)

Die hier kursiv gedruckten Wörter wurden in der Erhebung von den Schülern und Schülerinnen als ohne weitere Erläuterung problematisch bzw. essentiell für das Textverständnis identifiziert und daher in der mittelhochdeutschen Ansicht des Textes mit einer farbigen Markierung hervorgehoben. Stößt man nun während des Lesens bzw. Übersetzens auf eine solche Textstelle, kann man mittels Klick ein Kommentarfenster öffnen. Beim Wort *lazzen* enthält dieses folgende Kurzinformation:

la, lazzen: lass, lassen, meint hier: zur Ader lassen.

Aderlass war im Mittelalter eine beliebte Heilmethode, die auch zur Prävention von Krankheiten eingesetzt wurde. (Arbeitskoffer Textportal 2016)

Es folgt ein Hyperlink zum Wiki-Artikel zum Thema *Aderlass*, in dem man auf Wunsch Näheres über diese medizinische Praktik erfährt und von wo aus man auch zu weiteren themenverwandten Artikeln gelangt – sofern man dies möchte: Denn der Leser bzw. die Leserin kann hier selbst entscheiden, ob die Kurzinformation ausreicht, um im Text fortzufahren oder ob über das Wiki tiefere Informationen eingeholt werden. Ein solcher autonomer Textzugang hat den Vorteil, dass er sowohl an die entsprechende Unterrichtsgestaltung und -zielsetzung als auch an Bedürfnisse der Einzelperson angepasst werden kann. Irritationsstellen im Text offenbaren sich in diesem Zusammenhang mehr als Potential denn als Quelle für Verständnisprobleme, da sich gerade durch sie die Möglichkeit eröffnet, neues Wissen einzuholen.

Die sechs bereits zugänglichen Textbereiche werden seit nunmehr zweieinhalb Jahren nicht nur im Umfeld des Projektes an Schulen, sondern auch in einführenden universitären Lehrveranstaltungen regelmäßig genutzt. Erste Evaluierungen unter Lehrkräften und Lernenden an Schule und Universität verliefen äußerst positiv, weshalb eine Erweiterung um zusätzliche Texte und Wiki-Beiträge, die

5 Materialbereich *Seckauer Monatsregeln* auf dem Textportal des Projektes *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* (2014). Online unter: <http://gams.uni-graz.at/archive/get/o:lima.2/sdef:TEI/get#teaching>. Abgerufen am 14.06.2016.

von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von – für die österreichische Matura geforderten – Schwerpunkten zum *Vorwissenschaftlichen Arbeiten* und von Studierenden in Lehrveranstaltungen verfasst werden sollen, in den kommenden Jahren angedacht ist.

Das Potential sprachhistorischer Differenzqualität

Die empirische Basis für die Gestaltung des skizzierten Portals bildete eine zweiteilige Textverstehenshebung, in deren erster Phase über ein Semester lang mittels des Instruments einer teil-standardisierten teilnehmenden Beobachtung (vgl. Schwinghammer 2016, S.167–179) gemeinsam mit rund 80 Lernenden aus Schule und Universität Textstellen und Vorwissensbereiche identifiziert wurden, die für eine erfolgreiche Entschlüsselung des jeweiligen mittelalterlichen Textes in Originalsprache zentral erschienen und später in der gemeinsamen Aufbereitung für das Portal entsprechend berücksichtigt – das heißt: markiert, kommentiert und bei Bedarf zusätzlich mit einem Wiki-Artikel bedacht – wurden. Im Rahmen einer zweiten Erhebungsphase, in der ausgewählte Ausschnitte aus den Basistexten für das Portal im Zuge einer großangelegten schriftlichen Erhebung mehrerer hundert Probandinnen und Probanden aus dem Umfeld steirischer Schulen sowie der Universität Graz vorgelegt wurden, konnten u. a. die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase abgesichert und zusätzliche Erkenntnisse zum Textverstehen im Umgang mit Literatur der älteren deutschen Sprachstufen gewonnen werden (vgl. Schwinghammer 2015a, S. 151–158 sowie Schwinghammer 2015b, S. 17–19).

Neben der auf diese Weise gesicherten bedarfs- und zielgruppengerechten Aufbereitung ausgewählter mittelalterlicher Texte und Inhalte für das Portal brachte insbesondere der explorative Charakter der teilnehmenden Beobachtung in der ersten Phase weitere Erkenntnisse zum Umgang von Lernenden mit mittelalterlicher Literatur ans Tageslicht: Es zeigte sich unter anderem, dass die Übersetzungsarbeit und die damit verbundenen herausfordernden Decodierungsleistungen einen unmittelbaren Einfluss auf prozedurale Ebenen der Lesekompetenz und auf den Wissenserwerb haben dürften. Dies wurde vor allem in jenen Gruppen deutlich, die zunächst kein oder kaum Interesse an den Gegenständen *Literatur und Mittelalter* hatten, zum Teil auch zu den schwächeren Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsfach Deutsch zählten und zu Beginn der Zusammenarbeit kaum Vorwissensbestände zum Textthema abrufen und benennen konnten: Diese Jugendlichen entwickelten im Laufe der Entschlüsselung des Textes zunehmend *need for cognition*, das Bedürfnis nach einem kognitiven Durchdringen des Textes, was sich unmittelbar auf ihre Lesemotivation und in weiterer Folge auf das Abrufen und Verknüpfen mit vorhandenen Wissensbeständen auswirkte. Im

Gegensatz zu entsprechend *künstlich-konstruierten* Aufgabenformaten wurden Recherchen in Nachschlagewerken und Diskussionen miteinander im Zuge der Übersetzung als notwendiges und damit sinnstiftendes Moment erlebt. Verglichen mit anderen Schulklassen, mit denen im Rahmen des Projektes gearbeitet wurde, verlief in allen Gruppen, die mittel- und frühneuhochdeutsche Texte solcherart selbst übersetzt hatten, die Anschlusskommunikation (sowohl in der kreativen handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit den Texten und Themen als auch in den Gesprächen der Schülerinnen und Schüler untereinander) auf deutlich höherem Niveau – und das sogar bei annähernd gleichem Zeitaufwand in der Primärtexterschließung. Diese Beobachtungen legen die Annahme nahe, dass gerade die Übersetzungsarbeit an älteren deutschen Texten, die (nicht nur) im schulischen Kontext meist bestenfalls als notwendiges Übel erachtet wird, viel häufiger jedoch als Ausschlusskriterium für die Behandlung dieser Art von Literatur gilt, eine Schlüsselrolle im Zusammenhang mit genuinen Bildungspotentialen (nicht nur) mittelalterlicher Texte spielen könnte (vgl. Schwinghammer 2015a, S. 158–160).

Immer dann, wenn eine analytische, reflektierte Herangehensweise an den Text erforderlich ist, die über einen rein intuitiven Zugang hinausgeht, sind mittelalterliche Texte gerade aufgrund ihrer „historischen Sperrigkeit“ in besonderem Maße dazu geeignet, bewusste Lese- und Sinnbildungsprozesse zu initiieren (Heiser 2013, S. 39).

Gerade der Aspekt der erzwungenen Entschleunigung und dabei zugleich Intensivierung des Leseprozesses kann also zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit beitragen (vgl. Heiser 2013, S. 34) und so nicht zuletzt auch positiv auf den Wissenserwerb in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten wirken. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einschlägiger Studien zu didaktischen Fachtexten, die zeigen konnten, dass die Maximierung von Verständlichkeit und größtmögliche Anpassung eines Textes an die Lernenden nicht notwendigerweise zu einer Verbesserung der Verstehens- und Behaltensquote führt. Ganz im Gegenteil wirken sich maximal verständliche Texte aus motivationspsychologischer Perspektive sogar negativ aus, da sie keine kognitiven Anreize bieten und die Verknüpfung von Vorwissen und Textinhalt bei allzu mühelosem, automatisiertem Lesen ausbleibt (vgl. Christmann/Groeben 2009, S. 156f.).

Fazit

Mittelalterliche Texte setzen zweifelsohne ein hohes Maß an Vorwissen voraus, will man sie in ihrem historisch anthropologischen Kontext wirklich begreifen und von ihnen lernen. Auch wenn die empirische Überprüfung der geäußerten

Thesen anhand einer größeren Stichprobe noch aussteht,⁶ scheinen die bisher vorliegenden Ergebnisse und Erfahrungen darauf hinzudeuten, dass die gegenwärtig üblichen Präsentationsformen mittelalterlicher Texte und zugehörigen Aufgabenformate im Unterricht die Potentiale dieser Textzeugen als Wissensspeicher und -katalysator kaum adäquat zu nutzen vermögen. In Bezug auf ihre Erschließung als Erkenntnismittel und Wissensspeicher unseres kulturellen Gedächtnisses im Rahmen literarischen Lernens könnten bei entsprechender Herangehensweise im Unterricht gerade die hohen Anforderungen, die sich aufgrund der historischen Dimension der Texte ergeben, als Chance für einen hohen Lerneffekt und das Erreichen einer entsprechenden Verständnistiefe gelten. Sprachliche Differenzqualität und kulturelle Distanz erfordern und befördern ein diskursives Aushandeln von Bedeutungsebenen; der Leser oder die Leserin tritt in den Dialog mit dem Text und wäre somit offen für weitere (literarische) Erfahrungen.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Aufl.. Berlin: ESV.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2009): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl.. Weinheim/München: Juventa, S. 150–173.
- Eggert, Hartmut (2009): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl.. Weinheim/München: Juventa, S. 186–194.
- Heiser, Ines (2013): *Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards*. In: Miedema, Nine/Sieber, Andrea (Hrsg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 21–39.
- Hofmeister, Wernfried (2009): *Literarische Wissensspeicher: Vertrauen in die Kraft des Wortes*. In: Hofmeister, Wernfried (Hrsg.): *Mittelalterliche Wissensspeicher. Interdisziplinäre Studien zur Verbreitung ausgewählter ‚Orientierungswissens‘ im Spannungsfeld von Gelehrsamkeit und Illiteratheit*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 13–60.

6 Dies soll in den kommenden Jahren im Rahmen eines anderen Projektes mit dem Arbeitstitel *LLÄDT – Literarisches Lernen anhand älterer deutscher Texte* geschehen.

- Karg, Ina (2015): „Literarisches Lernen“. Kommentar und Alternative. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Jg. 2. H. 2, S. 46–48.
- Klinkert, Thomas (2011): Literatur und Wissen. Überlegungen zur theoretischen Begründbarkeit ihres Zusammenhangs. In: Köppe, Tillmann (Hrsg.): Literatur und Wissen. Theoretisch-methodische Zugänge. Berlin/New York: de Gruyter, S. 116–139.
- Köppe, Tillmann (2011): Literatur und Wissen: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes und seiner Kontroversen. In: Köppe, Tillmann (Hrsg.): Literatur und Wissen. Theoretisch-methodische Zugänge. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1–28.
- Schwinghammer, Ylva (2015a): „Alte Sprache – schwere Sprache?“ Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht. In: Hofmeister, Wernfried/Schwinghammer, Ylva (Hrsg.): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 147–173.
- Schwinghammer, Ylva (2016): Teilnehmende Beobachtung. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 167–179.
- Schwinghammer, Ylva/Ehrenmüller, Jürgen/Schneider, Gerlinde/Eisl, Jutta/Schwendtner, Matthias/Zeilinger, Florian/Glänzer, Lisa/Holanik, Wolfgang/Liess, Kathrin/Kollingbaum, Anna (2015b): Das Sparkling Science Projekt Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters: Die Welt des Mittelalters als Ausgangspunkt für regionale und digitale Literaturerlebnisse. In: Hofmeister, Wernfried/Schwinghammer, Ylva (Hrsg.): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 9–72.

Internetquellen

- Projektbeschreibung Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters. <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/arbeitskoffer/>. Abgerufen am 15.04.2016.
- Textportal des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters. <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer>. Abgerufen am 15.04.2016.

Tihomir Engler

Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme zum DaF-Unterricht in Kroatien und literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

Abstract: The introductory part of the paper provides an overview of the significance of German language learning and teaching in Croatia. The paper focuses on the transitional position of foreign language teaching within the current curricular reform of education in Croatia. The main principle of reform is to correlate the subjects and integrate the teaching matter into a larger number of associated subjects. This provides possibilities of a transcultural approach to literary texts not only in foreign language teaching, but also in teaching the native language. The final part of the paper provides a didactic model of a transcultural approach to interpreting literary texts.

Sprachlicher und kultureller Transfer als transkultureller Rahmen des DaF-Unterrichts in Kroatien

Das Erwerben von Deutschkenntnissen hat in Kroatien aus historischen Gründen eine lange Tradition: Zum einen wegen der Herrschaft der Habsburger in kroatischen Territorien, infolgedessen zum anderen seit Ende des 17. Jahrhunderts vor allem der Nordwesten und Osten Kroatiens bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges ein Siedlungsgebiet deutschstämmiger Minderheit war (vgl. Geiger 2009, S. 117f.; Helbig 2001, S. 1720).¹ Das ergab einen jahrhundertelangen kulturellen Austausch,

1 Die einheimische Bevölkerung bezeichnete die Ansiedler als „Schwaben“ (Geiger 2009, S. 118), weshalb sich auch für die deutsche Minderheit zur Zeit des Königreiches Jugoslawien der Kollektivbegriff „Donauschwaben“ (ebd.) einbürgerte, und zwar „für Deutsche im ehemaligen Königreich Ungarn, vor allem im Banat, in der Batschka, der Baranja, in Srijem und Slawonien. Aus Schwaben aber stammt nur ein kleiner Teil der Siedler, ein viel größerer kam aus Bayern, Hessen, Pfalz, Lothringen, dem Altenburger- und Sudetenland“ (ebd., S. 119).

Nach dem Ersten Weltkrieg beginnt aber die Zahl der ansässigen deutschsprachigen Muttersprachler zu sinken: „Gemäß der Volkszählung aus den Jahren 1921 und 1931 verwendete im Königreich SHS/Jugoslawien Deutsch als Muttersprache etwa eine halbe Million Menschen, beziehungsweise 4 Prozent der Bevölkerung. Dies war ungefähr 10

der von demjenigen im hochkulturellen Bereich in wohlhabenden adeligen beziehungsweise gebildeten bürgerlichen Kreisen bis hin zur Übernahme zahlreicher deutscher Fachbegriffe im alltäglichen Leben der niederen Schichten reichte. Als typisches Beispiel für den Sprachtransfer ist der Satz: „Hausmajsterica klofa tepih u lihtofu“ [„Die Hausmeisterin klopft den Teppich im Lichtof“] zu erwähnen. Nicht nur aus dem angeführten Beispiel geht hervor, dass zahlreiche Entlehnungen entstanden sind, die dann den grammatischen Regeln des Kroatischen angeglichen wurden, wodurch deutschsprachige Ausdrücke zum festen Bestandteil der kroatischen Standardsprache geworden sind.² Zu den sprachlichen Berührungspunkten gesellte sich auch der kulturelle Transfer, weil zahlreiche Intellektuelle im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an deutschsprachigen Hochschulen studierten.³ Insofern war der schulische und außerschulische Erwerb der Deutschkenntnisse ein fester Bestandteil des kulturellen Habitus in Kroatien bis ins 20. Jahrhundert hinein.⁴ Der deutschen Sprache wurde dabei auch ein sozialer Symbolstatus verliehen, weil „sich die Mittelschicht und die höhere gesellschaftliche Schicht dieser Sprache bedienen“ (Stojić 2008, S. 369), um sich auch in sprachlicher Hinsicht von niederen, nur kroatisch sprechenden Schichten zu

Prozent weniger als im frühen 20. Jahrhundert“ (ebd., S. 121). Nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges sinkt die Zahl der deutschstämmigen Bevölkerung in Jugoslawien noch einmal: „Gemäß der ersten Zählung in der Nachkriegszeit wurden 1948 55.337 Zugehörige der deutschen Minderheit in Jugoslawien vermerkt, wobei die Zählung auch die österreichische Minderheit mit einschloss“ (ebd., S. 131).

- 2 Wie tief die Präsenz des Deutschgebrauchs in den kroatischsprachigen Regionen verankert ist, bezeugt auch das Vorhandensein von Lehnwörtern nicht nur in der kroatischen Standardsprache, sondern noch mehr in den kroatischen Mundarten, die im 19. Jahrhundert den puristischen Forderungen der kroatischen Nationalbewegung nach der Bereinigung des Kroatischen von Germanismen nicht so sehr ausgesetzt waren. Als Beispiel können folgende Lehnwörter dienen: *friški* [frisch], *hohštapler* [Hochstapler], *logor* [Lager], *rizling* [Riesling], *štafelaj* [Staffelei] oder *suft* [Schuft]. Vgl. dazu: Stojić 2008, S. 361f.
- 3 Dass Deutsch in den politisch und mundartig zerteilten kroatischen Regionen als Überbrückungssprache diente, bezeugt auch die Tatsache, dass sogar die führenden Persönlichkeiten der nationalen Bewegung wie Ljudevig Gaj und Ivan Kukuljević ihre Reden zuerst in deutscher Sprache entwarfen, um sie dann ins Kroatische zu übersetzen. Vgl. dazu: Stojić 2008, S. 358f.
- 4 Als ein illustres Beispiel ist zu erwähnen, dass die Germanistik an der Universität in Zagreb, der Hauptstadt Kroatiens, „von Anfang an eine muttersprachliche Philologie [war], weil alle Studenten von Haus aus Deutsch sprachen. So konnten kroatische Deutschlehrer seit 1897 die Lehramtsprüfung auch in Zagreb ablegen“ (Helbig 2001, S. 1680).

unterscheiden. Die Folge einer solchen kulturellen Verflechtung ist noch heute in den Lehrwerken für den muttersprachlichen Kroatischunterricht festzustellen: In den Lesebüchern für die Primarstufe der kroatischen Grundschule (1.–4. Klasse) überwiegen – neben den dominierenden muttersprachlichen literarischen Texten – im Korpus der darin enthaltenen fremdsprachlichen Texte noch immer die deutschsprachigen (vgl. Milković 2015, S. 119–122).

Position des DaF-Unterrichts in Kroatien nach dem Zweiten Weltkrieg

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der DaF-Unterricht politisch bedingt in ganz Jugoslawien durch den Russischunterricht verdrängt: „In den Schulen konnte in allen Klassen nur Russisch, in oberen Gymnasialklassen auch Englisch und Französisch gelernt werden“ (Helbig 2001, S. 1679). Jedoch wurde der DaF-Unterricht nach dem politischen und wirtschaftlichen Bruch Jugoslawiens mit der Sowjetunion Anfang der 1950er Jahre wieder eingeführt, so dass Deutsch seit 1955 „unter den vier beziehungsweise fünf Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch, Deutsch, im Küstengebiet noch Italienisch) seinen festen zweiten Platz“ (ebd.) bewahren konnte. In Kroatien lernte man zu jener Zeit eine von den erwähnten Fremdsprachen ab der fünften Klasse der Grundschule, beziehungsweise seit etwa Beginn der 1960er Jahren ab der vierten Klasse, und zwar zwei oder drei Stunden wöchentlich (vgl. ebd.).

Durch die Lockerung des inländischen politischen Klimas als auch infolge der sich weltweit ereignenden Globalisierungsprozesse stieg Ende der 1980er Jahre auch in Kroatien die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Unmittelbar „nach der Autonomie Kroatiens im Jahre 1991 erlebte die deutsche Sprache kurzfristig einen starken Schub, sowohl in den regulären Schulen, in denen die Anteile der Deutschlernenden auf über 30% stieg, als auch in den privaten Sprachschulen“ (Budimir/Häusler 2009, S. 392).

Vom großen Vorteil für die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichtsangebots in kroatischen Grund- und Mittelschulen war nach einer zehnjährigen experimentellen Phase (vgl. Vrhovac 2001) die Einführung des frühen Fremdsprachenlernens ab der ersten Klasse der kroatischen Grundschule: im Schuljahr 2003/2004 zuerst als Wahlfach und im darauffolgenden Schuljahr als Pflichtfach (vgl. Häusler/Karačić 2006, S. 216). Grundsätzlich wurde und wird noch immer den Schülern, und das bedeutet eigentlich ihren Eltern, die freie Wahl eingeräumt, ob sie als erste Fremdsprache Englisch, Deutsch, Französisch oder Italienisch lernen wollen, wobei dann von der vierten bis zur achten Klasse der kroatischen

Grundschule die Möglichkeit besteht, eine zweite Fremdsprache als Wahlfach zu belegen, wozu sich die meisten Grundschüler auch entscheiden.

Anhand der Angaben des Kroatischen Staatsamtes für Statistik zum Fremdsprachenlernen in kroatischen Grund- und Mittelschulen⁵ ist für den Zeitraum von 1992 bis 2007 festzustellen, dass „in Kroatien die englische Sprache unter den Schulsprachen den ersten Rang ein[nimmt]“ (ebd.). Dabei weist das Englischlernen eine kontinuierlich steigende Tendenz auf: Im Schuljahr 1992/93 lernten 61,35% Schüler in kroatischen Grund- und Mittelschulen Englisch, im Schuljahr 2004/2005 steigt der Prozentsatz auf 66,47% (vgl. ebd., S. 226) und im Schuljahr 2006/2007 auf 66,85% (vgl. Budimir/Häusler 2009, S. 395).⁶ „Die zweithäufigst gelernte Fremdsprache ist Deutsch, mit einem deutlichen Abstand zu allen anderen Fremdsprachen, die unter 5% liegen“ (Häusler/Karačić 2006, S. 218). Anhand der erhobenen Daten ist ferner festzustellen, dass der DaF-Unterricht in Kroatien eine absteigende Tendenz aufweist, weil z. B. im Schuljahr 1992/1993 noch 29,2% des gesamten schulischen Fremdsprachenunterrichts auf den Deutschunterricht fiel (vgl. Häusler/Karačić 2006, S. 226), während im Schuljahr 2004/2005 der Prozentsatz des DaF-Unterrichts 25,32% beziehungsweise im darauffolgenden Schuljahr 25,02% betrug (vgl. Budimir/Häusler 2009, S. 395). Die statistischen Daten verdunkeln jedoch, dass es in Kroatien noch immer Regionen gibt, in denen der DaF-Unterricht weiterhin stark vertreten ist.⁷

5 Genaueres dazu s. Häusler/Karačić 2006, S. 217–227; Budimir/Häusler 2009, S. 395–401.

6 Bei diesen Prozentzahlen handelt es sich um statistische Erfassung des fremdsprachlichen Gesamtunterrichts in den kroatischen Grund- und Mittelschulen, wobei Lerner, die den Unterricht einer zweiten beziehungsweise dritten Fremdsprache belegt haben, dementsprechend mehrmals erfasst werden. Leider liegen genauere statistische Angaben darüber, welche Lerner nur eine Fremdsprache beziehungsweise zwei oder drei Fremdsprachen in der Grund- und Mittelschule lernen, nicht vor. Grundsätzlich wird in den ersten vier Klassen der kroatischen Schule Unterricht aus einer Fremdsprache angeboten, ab der vierten Klasse kommt eine weitere Fremdsprache als Wahlfach vor. In den Mittelschulen wird der Fremdsprachenunterricht je nach dem Ausbildungsprofil der Schule in unterschiedlichem Umfang angeboten: In den Gymnasien erfolgt meistens der Unterricht zweier Fremdsprachen als obligatorischer Fächer, während in den Fachmittelschulen überwiegend das Weiterlernen der in der Grundschule gewählten Fremdsprache stattfindet.

7 Ein Beleg dafür ist auch die Tatsache, dass es neben der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in der Hauptstadt Kroatiens weitere vier Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur an regionalen Philosophischen Fakultäten sowie eine an der Fakultät für Lehrerbildung an der Universität Zagreb gibt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der DaF-Unterricht trotz des Siegeszuges des Englischlernens in den 1990er Jahren als fester Bestandteil des Bildungsangebots in kroatischen Grund- und Mittelschulen erhalten hat. Die Ursache dafür liegt zum einen in der jahrhundertelangen kulturellen Verflechtung des kroatischen Kulturkreises mit demjenigen des deutschsprachigen, die bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges auf der kontinuierlichen Präsenz der Deutschsprechenden Muttersprachler beziehungsweise der deutschen Minderheit in kroatischen Regionen fußte. Zum anderen erfolgte im sozialistischen Jugoslawien ein Austausch in umgekehrter Richtung, indem es immer wieder – zuerst in den 1960er beziehungsweise 1970er Jahren und dann in den 1990er Jahren – zu Auswanderungswellen von Kroaten in deutschsprachige Länder entweder als Gastarbeiter oder als Kriegsflüchtlinge kam, deren Rückkehr in ihre Heimat positive Auswirkungen auf den DaF-Unterricht hatte. Auf diese Weise wurden in der inländischen Kultur Wurzeln zu solchen Phänomenen gelegt, die – dem Beitragsthema vorausgreifend – als *transkulturell* anzusprechen sind, weil im Nebeneinander der unterschiedlichen, Jahrhunderte andauernden sprachlichen und kulturellen Praktiken in ein und demselben Raum nicht nur intra- und interkulturelle Brüche, sondern auch kulturelle Überschneidungen und Parallelen entstanden sind, die den Forschungsbereich der Transkulturalität bilden (vgl. Iljassova-Morger 2009, S. 40).⁸

Glotodidaktische Grundlagen des DaF-Unterrichts in Kroatien

Die methodischen und didaktischen Grundlagen des DaF-Unterrichts in kroatischen Grund- und Mittelschulen beruhen derzeit auf handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen, deren Anwendung seitens des kroatischen

8 Es handelt sich um eine Reihe von interdisziplinären Forschungsarbeiten, insbesondere von Wolfgang Welsch, worin man sich darum bemüht, „die romantische Vorstellung von Kulturen als in sich geschlossenen, kompakten, auf einen Mittelpunkt hin ausgerichteten und von hier aus hierarchisch strukturierten Einheiten“ (Iljassova-Morger 2009, S. 38) zu hinterfragen und von da aus in den Kulturbetrieben nach „typologisch ähnlichen Kulturerscheinungen“ (Holenstein 1998, S. 173f.) zu suchen. Die transkulturelle Forschungen sollen dabei die Antwort auf die Frage geben, „was denn die auseinanderdriftenden, ineinander verschachtelten, vielstimmigen und widersprüchlichen Lebensweisen der Gesellschaft doch noch zusammenbringt und verbindet“ (ebd., S. 39–40), ohne Interkulturalität und Transkulturalität „als konkurrierende, sondern als einander ergänzende Konzepte“ (Iljassova-Morger 2009, S. 38) zu verwenden, wodurch man die binäre Perspektive des interkulturellen Ansatzes (*Fremd – Eigen*) zu erweitern sucht.

Bildungsministeriums 2006 durch den *Kroatischen nationalen Bildungsstandard* (HNOS) beziehungsweise 2011 durch das *Nationale Rahmencurriculum* (NOK) festgeschrieben wurde. Es handelt sich um grundlegende Dokumente, worin man sich um die „Revision und Standardisierung der Unterrichtsziele und -inhalte für alle an kroatischen Grundschulen unterrichteten Fächer“ (Petravić 2005, S. 18) bemüht, um anhand dessen „eine Internationalisierung des kroatischen Grundschulwesens zu erwirken und hierdurch die Unterrichtsqualität langfristig abzusichern“ (ebd., S. 19).⁹ In Zusammenhang damit wird als grundlegendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts in kroatischen Schulen der Erwerb „schriftlicher und mündlicher Kommunikationskompetenz, erweitert durch Elemente der sozio-kulturellen, interkulturellen sowie der Lese-/Literaturkompetenz“ (HNOS 2006, S. 79) angeführt. Altersgemäß wird dabei zwischen dem frühen Fremdsprachenlernen in den ersten vier Klassen der Grundschule, der Übergangsphase in der fünften und sechsten Klasse, der dritten Phase des Fremdsprachenunterrichts in der siebten und achten Klasse der Grundschule sowie der vierten Phasen in den vier Klassen der Mittelschule (Fachmittelschule und Gymnasium) unterschieden (vgl. ebd.).

In beiden Dokumenten wird Literaturunterricht als Teil der Aneignung von Kenntnissen über fremdsprachliche Kultur und Zivilisation erwähnt (vgl. ebd.). Dabei wird in HNOS für den Grundschulbereich empfohlen, die Lerner mit Volksliedern und Songs, einigen Bilderbüchern, Gedichten und Fabeln, mit populärsten Grimm-Märchen, Gestalten aus Märchen sowie anderen kinderliterarischen Texten bekannt zu machen, aber auch mit den im Muttersprachenunterricht bearbeiteten deutschen kinderliterarischen Texten beziehungsweise in der muttersprachlichen Schullektüre enthaltenen deutschen kinder- und jugendliterarischen Werken, mit Erzählungen aus der zeitgenössischen deutschen Kinderliteratur sowie mit Auszügen aus deutschen Kinder- und Jugendromanen samt deren Verfilmung (vgl. ebd.). Neben dem allgemeinen Hinweis, dass der Fremdsprachenunterricht im frühen Fremdsprachenlernen auf multisensorischem und

9 Anhand der angeführten Dokumente bereitet man zur Zeit (April 2016) eine allumfassende curriculare Reform des kroatischen Grund- und Mittelschulwesens vor, deren experimentale Durchführung für das Schuljahr 2016/2017 angekündigt ist und worin Änderungen von Bildungsinhalten sowie der Lehr- und Lernmethoden angestrebt werden, um das ganze kroatische Bildungswesen zu „einer kohärenten, flexiblen und effizienten Einheit“ (ONK, S. 5) auszubauen. Diese Reform sollte den Lernern eine Ausbildung ermöglichen, wodurch man „sie für das gegenwärtige Leben, für die Arbeitswelt und Weiterbildung“ (ebd.) vorbereiten wird, indem das Bildungssystem an die Bedürfnisse der kroatischen Wirtschaft angepasst wird (vgl. ebd.).

ganzheitlichem Lernen samt stufenweisen Übergangs zum kognitiven Lernen in höheren Klassen (vgl. ebd.) aufzubauen ist, wird auf die methodischen und didaktischen Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts nicht näher eingegangen.

Daraus sind zwei Schlussfolgerungen zu ziehen: Im Vordergrund des DaF-Unterrichts in Kroatien steht der Erwerb von fremdsprachlichen Kommunikationskompetenzen sowie die damit verbundene Sensibilisierung der Lerner zur Entwicklung der Empathie gegenüber dem Anderen im Rahmen des Erwerbs von Kenntnissen über die Fremdkultur(en). Der literarische Text und damit die Strategien des literarischen Verstehens stehen nicht im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts. Dementsprechend scheint es den Lehrenden überlassen zu sein, selbst den Literaturunterricht innerhalb des DaF-Unterrichts methodisch zu gestalten, und zwar unter der stillschweigenden Voraussetzung, dass es sich dabei um eine Lernform zu handeln hat, die in Anlehnung an die allgemein geltenden Zugangsweisen zum Erwerb der Fremdsprache(n) auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene der Fremdsprachenvermittlung aufzubauen ist.

Eine solche Schlussfolgerung bekräftigen auch die Bestimmungen des *Nationalen Rahmencurriculums* aus dem Jahr 2011, worin der Fremdsprachenunterricht mit dem muttersprachlichen Unterricht und dem Sprachunterricht für nationale Minderheiten in Form eines gemeinsamen „sprach-kommunikativen Bereichs“ (NOK 2011, S. 54f.) zusammengezogen wird und worin einzelne Zielsetzungen in allen Teilbereichen nach den vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) aufgelistet werden (vgl. ebd., S. 56–80). Dabei wird dort der Literaturunterricht noch mehr herabgesetzt, weil die Beschäftigung mit literarischen Texten unter dem Erwerb von Hör- beziehungsweise Lesefertigkeiten angesiedelt ist. Beim fremdsprachenbezogenen Hören wird erwartet, dass die Lerner im Stande sind, „den Grundinhalt einfacher audio und audio-visueller literarischer Texte zu verfolgen und auf die darin enthaltene Anregungen zu reagieren“ (ebd., S. 81). Beim Lesen im Fremdsprachenunterricht wird ab der vierten Klasse der Grundschule „die Auswahl beziehungsweise selbständiges und/oder mit Hilfe der Lehrkraft zu leistendes Lesen unterschiedlicher Arten von einfachen oder etwas komplexeren literarischen und nichtliterarischen, authentischen und didaktisch bearbeiteten Texten in Prosa und Vers“ sowie „das Verbinden des Textes mit der Eigenerfahrung und den eigenen Weltkenntnissen“ (ebd., S. 88) als wünschenswert angeführt. Dabei sollten die Lerner zum Schluss ihrer grundschulischen Ausbildung im Stande sein, „die erworbenen Informationen deuten sowie deren Inhalt und die Autorenintention kritisch bewerten [zu] können“ (ebd., S. 93). Dieselben Zielsetzungen gelten nicht nur für den Fremdsprachenunterricht in der

Sekundarstufe der kroatischen Grundschule, sondern auch für jenen in kroatischen Mittelschulen. Der Unterschied liegt darin, dass der Text in Fachmittelschulen nicht nur mit „Eigenerfahrung und eigenen Weltkenntnissen“, sondern auch „mit dem zukünftigen Beruf zu verbinden ist“ (ebd., S. 98), während in den Gymnasien noch zusätzlich „anhand der Informationen selbstständige Schlussfolgerungen zu ziehen“ sowie „Merkmale aus dem breiten Spektrum literarischer und nichtliterarischer Textsorten zu unterscheiden sind“ (ebd. 104).

Aus den angeführten Zielsetzungen, die für den Fremdsprachenunterricht in Kroatien obligatorisch sind, geht hervor, dass der Literaturunterricht innerhalb des DaF-Unterrichts samt seiner spezifischen methodisch-didaktischen Grundlagen vor allem dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen untergeordnet ist, indem er in der Interkulturalitätsnische untergebracht wird, die ihrerseits wiederum die Aufgabe hat, den kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten Erwerb von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen. Ein solcher curricularer Kontext scheint der Anwendung von spezifischen, sich aus der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ergebenden Forderungen nicht zugeneigt zu sein, da darauf im Curriculum nicht näher eingegangen wird.

Sicher ist die Entwicklung der Literaturkompetenzen eng mit dem Erwerb von interkulturellen sowie landeskundlichen Kompetenzen verbunden, insbesondere wenn man bedenkt, dass „die fremdliterarischen Texte Einsicht in die nicht sofort erkennbaren Inhalte fremder Kultur bieten“ (Šmidt Pelajić 2005, S. 136), was jedoch nicht zu bedeuten hat, dass diese unterschiedlichen Arten von Kompetenzen gleichzustellen sind. Insofern scheint es angebracht zu sein, dem Gefälle, das zwischen der Bedeutung von einerseits (fremd)sprachlichen und andererseits landeskundlichen, interkulturellen und literarischen Kompetenzen besteht, differenzierter entgegenzutreten und somit auf die methodisch-didaktische Spezifika einzelner in den Fremdsprachenunterricht einfließender Lehr- und Lerninhalte wie Fremdsprache, Landeskunde, Interkulturalität, Literatur und allgemeine Lernförderung einzugehen. In den angeführten Dokumenten des kroatischen Bildungsministeriums scheint man sich dessen auch bewusst zu sein, weil darin einzelne Fächer in Bildungsbereiche gebündelt wurden und somit die Grundlage für einen zwischen einzelnen Fächern korrelativ abgestimmten und integrativ vorgehenden Unterricht gelegt wurde. Demnach wäre „dasselbe Unterrichtsthema in mehreren Schulfächern zu erleuchten und zu erläutern, und zwar immer aus einer anderen, für das betreffende Fach charakteristischen Perspektive“ (ebd., S. 139). Das hat aber zu bedeuten, dass den Wechsel fachgebundener Perspektiven zugleich ein parallel verlaufender Wechsel von methodisch-didaktischen Zugangsweisen zum Unterrichtsthema zu begleiten hat, was in den angeführten Dokumenten

nicht berücksichtigt wird. Insbesondere bezieht sich das auf den Bereich der Bearbeitung von literarischen Texten im Rahmen eines solchen DaF-Unterrichts, der vor allem auf den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet ist und worin man dementsprechend die langwierige und anspruchsvoll(er)e Auseinandersetzung mit literarischen Texten als einen Motivationsstörfaktor beim Erwerb von fremdsprachlichen Kenntnissen empfinden könnte. Dies bezeugt schon der Aufbau aktueller DaF-Lehrwerke für die Grundschule in Kroatien: Während darin in den 1950er Jahren literarische und literaturbezogene Texte mit einem Anteil von 28,46% vertreten waren, betrug ihr Anteil in den 1990er Jahren nur noch 7,49% (vgl. ebd., S. 145; genauer Petravić 2004).¹⁰ Darüber hinaus sind in den aktuellen Lehrwerken nach Šmidt Pelajić (2009, S. 14f.) auch fach- und literaturdidaktische Mängel festzustellen: An vielen Stellen werden literarische Texte ohne weiterführende Aufgaben einfach im Anhang des Lehrwerkes oder am Ende der Lektion dargeboten. In Fällen, in denen die literarischen Texte doch durch Übungen begleitet werden, wird das Übungssetting meistens auf Wiedergabe des Textinhalts oder auf Kontrolle des Textverständnisses reduziert. Offenbar scheint man sich in der kroatischen Verlagspraxis dessen nicht bewusst zu sein, dass es sich bei fremdsprachlichen literarischen Texten um eine mehrfach *fremdkodierte* Textsorte handelt: durch die fremde Sprache, durch die Fremdheit der Kultur, zu der sie gehören, sowie durch die diesen Texten immanenten Ausdrucks- und Gattungsspezifika, weshalb sie letztendlich als Bestandteil eines Literaturbetriebs auszuweisen sind. Folglich haben die Lerner nicht nur fremdsprachliche, sprachstilistische und fremdkulturelle, sondern auch textsortenspezifische Hürden zu bewältigen, um sich mit dem Phänomen der in solchen Texten enthaltenen Literarizität vertraut zu machen. Das ist aber ohne entsprechende Vor- und Aufbereitung von fach- und literaturbezogenen Wissensbeständen zu den im DaF-Unterricht anzubietenden literarischen Texten nicht möglich.

Sofern eine den literaturdidaktischen Prinzipien entsprechende Auseinandersetzung mit literarischen Texten im schulischen Fremdsprachenunterricht beziehungsweise DaF-Unterricht im Rahmen der curricularen Reform der kroatischen

10 Als Faktoren, die den Rückzug des Literaturunterrichts aus dem Fremdsprachenunterricht unterstützten, nennt Häusler (2002, S. 248) die in den 1960er und 1970er Jahren „durch die Entwicklung der Technik begünstigte[n] Verfahren der audiovisuellen Methode“, die auf den Erwerb der „kommunikativen Kompetenz“ seitens der Lerner ausgerichtet waren, sowie die „fortschreitende Differenzierung der Kursangebote nach berufsspezifischen Lernzielen (Deutsch für Geschäftsleute, für das Hotelwesen, Wirtschaftsdeutsch, Lesekurs in Deutsch für Juristen u. Ä. m.) unter dem Stichwort ‚Adressatenbezogenheit‘ in den 1980er Jahren“.

Grund- und Mittelschulen auch weiterhin unbeachtet bleibt, ist dieses Defizit einzig und allein im Rahmen der Ausbildung der anstehenden fremdsprachlichen Lehrkräfte abzutragen. Diese sind dann auf die literaturdidaktischen Spezifika des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht hinzuweisen, insbesondere weil sie nach allgemeiner curricularer Regelung volle Freiheit bei der Methodenwahl haben, um die anvisierten Unterrichtsziele eigenverantwortlich zu verwirklichen. Das bedeutet, dass mit anstehenden Lehrkräften ein der Literaturdidaktik angemessener Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht als curriculares Problem zu besprechen ist, um ausgehend davon diesbezügliche methodisch-didaktische Leitlinien zu entwerfen und literaturunterrichtsspezifische Modelle zu konstruieren, und zwar nach Maßgabe der fächerübergreifenden Prinzipien zur Korrelation und Integration des Unterrichtsstoffes, auf dem die curriculare Reform beruht. Dabei ist jedoch zu beachten, dass beim Einsatz von literarischen Texten sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht ein noch breiter angelegter Bereich mit einzubeziehen ist. Denn oft scheint man im Mühlwerk des alltäglichen Schulbetriebs zu vergessen, dass die Literatur auch ein fester Bestandteil der „Wissenschaft über die ästhetische Erziehung und Ausbildung“ (Rosandić 2003, S. 170) ist. Dementsprechend sind die literaturdidaktischen Überlegungen zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht mit jenen aus „der Methodik der Theaterkunst, der Filmkunst, der bildenden Künste und der Musik“ (ebd.) zu verbinden. Denn es handelt sich um jene der Literatur benachbarten Erziehungs- und Bildungsbereiche, die zusammen mit dem Literaturunterricht das Ziel verfolgen, eine integrativ vorgehende Profilierung der ästhetischen Bildung von Lernern zu gewährleisten.¹¹

Bearbeitung literarischer Texte im Kontext von Literatur- und Fremdsprachenunterricht

Ausgehend von dem oben beschriebenen korrelativ-integrativen Unterrichtskonzept, nach dessen Maßgabe die Bearbeitung der fächerübergreifenden Unterrichtsstoffe jenseits der scharfen Grenzen zwischen den einzelnen Fächern zu erfolgen hat, könnte sich auch der Einsatz von Vorgehensweisen aus dem Fremdsprachenunterricht für den Erwerb von Literaturkompetenzen von Vorteil

11 Ein näheres Eingehen auf die gegenseitigen Wechselwirkungen zwischen den genannten Bereichen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, obwohl auch hier enorm fruchtbare Anstöße zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Sinne einer fachübergreifenden transkulturellen Literaturdidaktik zu finden wären.

erweisen. Bedeutend ist dabei der Tatbestand, dass die Lerner in der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache Verstehprozesse vollziehen, in denen es vor allem darum geht, mentale Sprachstrukturen aufzubauen, um sich die Andersheit des fremdsprachlichen Ausdrucks mit bestmöglichem Verständnis anzueignen. Diese Ausgerichtetheit des Fremdsprachenunterrichts auf den Erwerb von Deutungsstrategien zur (Re-)konstruktion fremdsprachlicher Bedeutungseinheiten steht dem Verständnis von literarischen Texten sehr nahe, wonach diese bei den Rezipienten „kognitive Dissonanzen“ (Gahn 2010, S. 187) hervorrufen, „die die Kohärenztablierung erschweren, die irritieren und oftmals kein konsonantes Ganzes ergeben; sie können also aufseiten des Rezipienten zu einem kognitiven Konflikt führen“ (ebd., S. 188). Gerade Entwürfe von unterschiedlichen Strategien zur Bewältigung von kognitiven Konflikten auf Seite der Lerner im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts könnten ein fruchtbarer Anlass zur methodisch-didaktischen Verflechtung des Fremdsprachenunterrichts mit dem Literaturunterricht liefern.

Literarische Texte als grenzsprenge Sprach- und Kulturprodukte

Literarische Texte sind natürlich Kulturprodukte, jedoch weisen sie zwei Merkmale auf, weshalb sie an der Grenze der kulturellen Produktion einer Gemeinschaft anzusiedeln sind, wie auch die Literatur aus demselben Grund im Fremdsprachenunterricht nicht nur bloß als Vermittlerin der Fremdkultur(en) aufzufassen ist. Zum einen sind literarische Texte darauf ausgerichtet, subversiv auf den bestehenden kulturellen Körper einzuwirken, indem sie die eingefahrenen mentalen Strukturen und Merkmale der Eigenkultur hinterfragen.¹² Dieser subversive Charakter der literarischen Texte kommt vor allem in der Polyvalenz der literarischen Texte zum Vorschein, die den Leser anregt, die in der Kultur schon standardisierten beziehungsweise tradierten mentalen Strukturen zu überdenken. Zum anderen sind literarische Texte u. a. auch Formprodukte, d. h. kulturelle Produkte, deren ästhetische Dimension von ihrer (sprachlichen) Ausformung getragen wird, weshalb man sie auch als Kunstprodukte verstehen kann. Insofern

12 Als eine der zahlreichen Formen solcher Subversion ist u. a. auch das *dezentrierte Schreiben* zu verstehen: „Ein Schreiben ist ‚dezentriert‘, welches, im Verhältnis zu einer zentripetalen Sprache und Kultur, einen Text produziert, der sprachliche und ideologische Verschiebungen enthält“ (Laronde 1996, S. 8). Solche Texte stellen den zentripetal ausgerichteten Literatur- und Kulturbetrieb in Frage, um damit darauf hinzuweisen, dass „jede Kultur [...] in sich vielfältig, differenziert, widersprüchlich und hybrid ist“ (Wintersteiner 2012, S. 43).

hat der Literaturunterricht mit Sprachprodukten eines Kulturbetriebes zu tun, worin ein bestimmtes kulturelles Gebilde durch künstlerische Handhabung von (sprachlichen) Formen subvertiert wird. Dementsprechend wird in literarischen Texten sowohl der Muttersprachler als auch der DaF-Lerner mit *Ungewöhnlichkeiten* konfrontiert, die man durch den Vollzug bestimmter Verstehensprozesse zu bewältigen sucht, um somit der Beschaffenheit und der Intention von literarischen Texten auf die Spur zu kommen.

Fremdsprachliche und literaturspezifische *Ungewöhnlichkeiten* als *Transferrahmen* von Verstehprozessen

Die Suche nach dem Verständnis des spezifischen Aufbaus von literarischen Texten sollte im fremdsprachlichen Unterricht beziehungsweise im DaF-Unterricht darauf beruhen, dass man die Auseinandersetzung der Lerner mit den in Opposition zur *Gewöhnlichkeit* der Muttersprache festgestellten *Ungewöhnlichkeiten* des fremdsprachlichen Sprachsystems auf die *Ungewöhnlichkeiten* des literarischen Textes überträgt. Dabei handelt es sich nicht um einen Methodentransfer, sondern nur um einen *Situationstransfer*: Wie die fremdsprachlichen Sprachstrukturen bei den Lernern zuerst *Verwunderung über ihr Unverständnis* beziehungsweise die Irritation infolge des nicht automatischen Verstehens dieser Sprachstrukturen hervorrufen, so sollte auch die Irritation infolge der *Fremdheit* literarischer Texte als Anlaufpunkt dazu dienen, sich mit der (Be-)Deutungspalette dieser Texte auseinanderzusetzen.

Zu diesem Zwecke sind die Lerner zuerst dazu anzuleiten, den Anforderungen des DaF-Unterrichts entsprechend die *fremdsprachliche* Ebene des literarischen Textes zu erkunden und den mehr oder weniger grob zu skizzierenden Inhalt des literarischen Textes festzustellen, was gemäß den curricularen Vorgaben zum DaF-Unterricht der Inhaltsentnahme von literarischen Texten entspricht. Dabei sind das Vokabular sowie die unterschiedlichen Ebenen des im literarischen Text verwendeten Sprachausdrucks (phonetische, morphologische und syntaktische Ebene) zu thematisieren. Das wäre zugleich die Schnittstelle, an der der handlungs- und produktionsorientierte DaF-Unterricht in den DaF-begründeten Literaturunterricht übergeht.

Transkulturelle Verortung des Literaturunterrichts innerhalb des DaF-Unterrichts

Nachdem im vorhergenannten Schritt die *fremdsprachenbezogenen Unstimmigkeiten* im Text geklärt worden sind, wodurch die Rezeption nicht mehr von Unverständlichkeiten behindert wird, deren Ursache in der Unkenntnis der

Fremdsprachenregeln liegt, ist ein genaueres beziehungsweise *textnahes Lesen* des betreffenden literarischen Textes vorzunehmen. Dabei ist immer wieder auf die *kognitiven Dissonanzen* Bezug zu nehmen, die beim Verstehen fremdsprachlicher Ausdrücke aufkommen.¹³ Wie die Erkundung der Bedeutung(en) fremdsprachlicher Ausdrücke von den Lernern Erforschen, Nachschlagen und sonstiges Suchen nach kohärenter Bedeutung der fremdsprachlichen Ausdrücke verlangt, so hat im nächsten Schritt des Unterrichts das Erkunden von *Ungereimtheiten* beziehungsweise *Ungewöhnlichkeiten* im zu behandelnden Text als einem literarischen Produkt im Mittelpunkt stehen, die das Textverständnis behindern beziehungsweise von den Lernern als verwirrend empfunden werden.

Ausgehend vom Erlebnis der *Verwunderung* über einzelne Textstellen beziehungsweise des Gefühls ihres Un- und/oder Missverständnisses sind im nächsten Schritt solche Textstellen aufzulisten, die als *literarische Irritationsstellen* die Lektüre behindern, Textstellen also, deren Irritationspotenzial nicht in den mangelhaften Fremdsprachenkenntnissen der Lerner, sondern in der Literarizität des Textes selbst begründet liegt. Die Bedeutung dieser Stellen ist dann anhand eines *Irritationsrasters* abzutasten, mit dessen Hilfe ihr sprachliches, intertextuelles, inter- und transkulturelles Umfeld zu bestimmen ist.¹⁴ Die Erstellung eines solchen Rasters kann im DaF-eingerahmten Literaturunterricht grundsätzlich drei Ziele verfolgen: Zum einen kann man mit Hilfe eines solchen Rasters die *Ungewöhnlichkeit(en)/Fremdheit(en)* der im literarischen Text verwendeten Sprachformen erkunden, was die *sprachformale Ebene* der Textanalyse betreffen würde. Zum anderen könnte man den kulturellen, sozialen und geschichtlichen Rahmen des Textes erforschen lassen, was sich auf die *sozio- und kulturhistorische Ebene* der Textanalyse beziehen würde. Nicht zuletzt könnte man auch die Verwendung von spezifischen literarischen Formen und Verfahren, die im Text angewendet wurden, einer genaueren Analyse unterziehen lassen, worunter die *transliterarische Ebene* der Textanalyse zu verstehen wäre.

Während die sprachformale beziehungsweise sozio- und kulturhistorische Ebene der Textanalyse noch anhand des im DaF-Unterricht eingesetzten handlungs- und produktionsorientierten didaktischen Settings erfolgen kann, weil es sich hier um Unterrichtsinhalte handelt, die noch an die im DaF-Unterricht zu

13 Einer solchen Vorgehensweise liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Lerner sich für einen literarischen Text interessieren, solange sich die sehr oft schwer überbrückbaren Differenzen zwischen der *Fremdheit* des Textes und den *eigenen* Vorkenntnissen als Motivationsfaktor positiv auf die Arbeit mit dem Text auswirken.

14 Als Beispielsmodelle zum Einsatz solcher Irritationsraster vgl. Engler/Möbius 2003; Möbius/Engler 2006.

vermittelnden fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kenntnisse gebunden sind, hat sich die transliterarische Ebene der Textanalyse an der Didaktik des Literaturunterrichts zu orientieren. Diese ist als transliterarisch/transkulturell aufzufassen,¹⁵ weil sich die DaF-Lerner bei der Ausarbeitung des Irritationsrasters zu dem zu analysierenden literarischen Text in der Grenzposition zwischen zwei Literaturen/Kulturen, zwischen der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen, befinden. Dabei aktivieren sie die schon bestehenden mentalen Strukturen aus der eigenen literarischen und kulturellen Tradition, um ein erfolgreiches Verständnis jener fremdsprachlichen zu erwerben. Es ist eine Grenzsituation, die sich für die Aneignung von literarischen Kompetenzen als sehr produktiv erweisen kann. Denn im DaF-Unterricht beziehen sich Lerner auf die fremdkulturelle Produkte, so auch auf literarische Texte, anhand schon erworbener mentaler Strukturen aus dem eigenkulturellen beziehungsweise eigenliterarischen Betrieb (z.B. zu Stilepochen und Stilmerkmalen, zum Gattungssystem, zur geschichtlichen Entwicklung der Literatur), die sich dann mit jenen fremdsprachlichen zwar überlappen können, öfters aber, wenn man ins Detail geht, auch von diesen

15 Hier wird in Anlehnung an Welschs Überlegungen zur Kulturproblematik auf Wintersteiners Vorstellung über den Kulturbetrieb zurückgegriffen, wonach der Begriff *interkultureller Literaturdidaktik* durch jenen *transkultureller Literaturdidaktik* zu ersetzen sei (vgl. Wintersteiner 2012, S. 35), weil „Kulturen und Literaturen immer ‚unrein‘ und Mischzustände [waren], waren [sie] stets das Ergebnis von Synthesen unterschiedlicher Elemente“ (ebd., S. 36). Deshalb müsse man die Transkulturalität auch „als Denkrahmen für Literaturwissenschaft, Literaturkritik und Literaturdidaktik“ (ebd., S. 37) übernehmen, insbesondere weil man dadurch nicht nur „einen ‚anderen Blick‘ auf die Literatur [wirft], [sondern auch] den Blick auf eine ‚andere Literatur‘ [lenkt]“ (ebd., S. 39), der dann nicht in „interkulturelle Pädagogik mit literarischen Mitteln“ (ebd.) mündet.

Damit möchte man hervorheben, dass „die ‚Andersheit‘ *fremder* Literaturen nicht allein kulturell bedingt [ist], auch sie ist zuallererst eine ‚poetische‘ Andersheit *aller* Literatur gegenüber *allen* Lebenswelten“ (ebd., S. 40). Aus einer solchen Perspektive versteht man „die falschen Gewissheiten wie Nationalliteratur, natürliche Einsprachigkeit des literarischen Diskurses, autochthone und autonome Entwicklung der einzelnen Literaturen“ (ebd., S. 41) als Produkte kulturgeschichtlicher Prozesse, welche die fremdsprachigen beziehungsweise mehrsprachigen Quellen der Literatur(en) verdunkeln. Im Fokus der *transkulturellen Literaturdidaktik* geht es dementsprechend darum, „einen Raum für multiperspektivische Betrachtung von Literatur zu eröffnen und das Eigene und das Andere miteinander ins Spiel zu bringen, [...] um inhaltliche und ästhetische Aspekte von Literatur den Lernenden verständlich zu machen“ (ebd., S. 42). Folglich möchte die *transkulturelle Literaturdidaktik* den Lernern Fremdheitserfahrungen vermitteln, die dann diese zu beobachten und zu reflektieren haben (vgl. ebd., S. 44).

unterscheiden.¹⁶ Ein Beispiel dafür wären das Schaffen von E. T. A. Hoffmann, das in der Geschichte der kroatischen Literatur keine zeitlich synchrone oder diachrone Entsprechung hat, oder die deutsche Romantik als Stilepoche, die in der kroatischen Literaturgeschichte nur teilweise auf denselben mentalen Strukturen aufgebaut ist.

Der Entwurf eines Irritationsrasters zu dem zu analysierenden Text dient als Anstoß dazu, dass die Lerner nach eigenkulturellen mentalen Strukturen greifen und diese im Entwurf protokollieren, um auf diese zum einen mittels der Vorkenntnisse aus der eigenkulturellen Literatur der spezifischen, in dem zu analysierenden fremdsprachlichen literarischen Textes enthaltenen Literarizität auf die Spur zu kommen. Die Diskrepanz(en) und Unstimmigkeit(en), die aus einem solchen Irritationsraster hervortreten, können zum anderen die Lerner darauf hinweisen, dass die anhand des Irritationsrasters festgestellte Polyvalenz des literarischen Textes beziehungsweise die Disruption ihrer eigenen Vorstellung von der Eindeutigkeit des Mitteilungspotentials eines literarischen Textes nichts Ungewöhnliches ist, sondern im Gegenteil das Grundmerkmal literarischer Texte ist. Diese unterscheiden sich – und zwar transkulturell – von anderen Textsorten gerade durch das fundamentale Eigenmerkmal der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses beziehungsweise durch die Verwunderung der Lerner über die Unmöglichkeit, eine eindeutig kohärente Textdeutung herzustellen. Dieses Gleiten der (Be-)deutungszuweisung(en) ist dann abschließend im Rahmen intersubjektiver Besprechung unterschiedlicher Deutungsversuche zu den einzelnen Irritationsstellen als auch in Bezug auf die potentiellen Bedeutung(en) des Gesamttextes seitens der Lerner in Form von mehreren Deutungshypothesen zum Inhalt und Aufbau des zu analysierenden Textes festzuhalten.

Eine solche Offenheit des literarischen Textes gegenüber seinen Deutungsversuchen kann ferner dazu benutzt werden, um in Anlehnung an Modelle des identitätsorientierten Literaturunterrichts im Sinne von Kaspar Spinner (vgl. Spinner 1980) darauf hinzuweisen, dass sowohl eigenkulturelle als auch fremdkulturelle beziehungsweise eigenliterarische und fremdliterarische Produkte letztendlich hybride Gebilde sind, die sich anhand der Auseinandersetzungen mit ihnen innerhalb des je eigenen kulturellen beziehungsweise literarischen

16 In Bezug darauf scheint gerade die Transkulturalität als „eine wichtige Eigenschaft literarischer Werke zu sein“ (Iljassova-Morger 2009, S. 41), die jedoch nicht nur aus „literarische[n] Gemeinsamkeiten über verschiedene Länder und kulturelle Kontexte hinweg“ (ebd.), sondern auch aus unterschiedlicher Profilierung verschiedener Muster in unterschiedlich aufgebauten Literaturbetrieben besteht, die dann die Vielfalt der literarischen Äußerungsformen als festen Bestandteil des Literaturbegriffs bestätigt.

Betriebs und gegenüber dem *Fremden* beziehungsweise *Andersartigen* in Zeit und Raum etablieren. Parallel dazu ist festzuhalten, dass die Irritation durch das im *Fremden* enthaltene *Unverständliche* eigentlich weniger über das *Fremde* aussagt, sondern mehr eine Einladung ist, eigene mentale Strukturen immer wieder aufs Neue zu hinterfragen, um anhand der Beschäftigung mit literarischen Texten am eigen- und fremdkulturellen, und das heißt am transkulturellen Erkenntnisbetrieb mitzuwirken, sofern man sich selbst als ein erkennendes Kulturwesen verstehen möchte.

Natürlich bleibt man den mentalen Strukturen, denen man von klein an begegnet, mehr oder wenig verhaftet. Das hat aber nicht zu besagen, dass zum einen die Disruption der Eigenkultur in literarischen Texten als Mangel in der Entwicklung der eigenkulturellen Literatur zu verstehen ist.¹⁷ Im Gegenteil scheint die Funktion der Literatur gerade in der immer neu stattfindenden Hinterfragung des etablierten eigen- und fremdkulturellen Betriebs zu liegen, die den Lernern zu vermitteln ist und in der sich diese anhand der transkulturellen Zugangsweise einzuüben haben. Dies betrifft zum anderem auch die Vorstellung(en) von der ästhetisch-artifiziellen Beschaffenheit literarischer Texte, die gleichwohl dazu einlädt, sich die Frage nach der *Schönheit* beziehungsweise nach dem Artifizialen im eigenen Leben sowie jenem der *Anderen* innerhalb, gegenüber und außerhalb des sowohl eigenen als auch fremden Kulturbetriebs und der sich daraus ergebenden mentalen Strukturen zu stellen. Insbesondere scheint das der Fall zu sein, wenn man transkulturelle Literaturdidaktik als organisierten Lernprozess versteht, „bei dem komplexe Identitätsvorstellungen durch die in der Literatur selbst angelegte Mehrdimensionalität und Multiperspektivität entwickelt werden können“ (Wintersteiner 2012, S. 44).

Abschließend stellt sich die Frage, ob eventuell sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht das methodisch-didaktische Prozedere aus einer solchen Didaktik des Literaturunterrichts zu gewinnen wäre, die nicht so sehr auf die Grenzziehung zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur(en) ausgerichtet ist, sondern sich auf die (Re-)konstruktion der in den literarischen Texten enthaltenen mentalen Strukturen konzentriert? Eine solche Didaktik könnte den Lehrenden eine Reihe von fachspezifischen didaktisch-methodischen Leitlinien an die Hand geben, wonach die Lerner die Beschaffenheit

17 Diesbezüglich ist auch darauf hinzuweisen, dass nicht jeder Versuch, die sowohl im (Fremd-)kulturellen als auch im (Fremd-)literarischen enthaltene *Fremdheit* und *Andersartigkeit* zu entziffern – diese Grundtendenz des Fremdsprachenunterrichts –, immer glücken muss (vgl. Wintersteiner 2012, S. 43).

literarischer Texte anhand intersubjektiver und identitätsorientierter Ansätze¹⁸ zur Analyse mentale Strukturen, auf denen die literarische Texte aufgebaut sind, kennenlernen und diese immer tiefer erforschen könnten, so dass sie nicht nur ihre Literaturkompetenz, sondern sich selbst als Kulturwesen graduell entwickeln könnten.

Literatur

- Budimir, Martina/Häusler, Maja (2009): Fremdsprachenunterricht in Kroatien. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 18, S. 391–413.
- Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (2003): Die Hundsköpfe – vom Lesen zum Denken. Ein Beitrag zur dekonstruktivistischen und hermeneutischen Lesart von literarischen Texten im Unterricht. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 12, S. 209–230.
- Fuchs, Radovan/Vican, Dijana/Milanović Litre Ivana (Hrsg.) (2011): Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Geiger, Vladimir (2006): Sudbina jugoslavenskih Nijemaca u hrvatskoj i srpskoj književnosti. Zagreb: Zajednica Nijemaca u Hrvatskoj.
- Häusler, Maja (2002): Literatur im fremdsprachlichen Unterricht. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 11, S. 247–259.
- Häusler, Maja/Karačić, Geriena (2009): Fremdsprachenunterricht in Kroatien. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 15, S. 215–231.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin: de Gruyter.
- Holenstein, Elmar (1998): Kulturphilosophische Perspektiven: Schulbeispiel Schweiz. Europäische Identität auf dem Prüfstand. Globale Verständigungsmöglichkeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

18 Das methodologische Gerüst dazu könnte wiederum die transkulturelle Literaturdidaktik liefern. Denn darin wird das die Kultur prägende und rezipierende Subjekt als „individueller Schnittpunkt, beziehungsweise als additionsfähige Summe vieler Schnittpunkte von kulturellen Vernetzungen“ (Fischer 2005) verstanden, aus dem heraus und in dem kulturelle Produkte als Ereignisse von Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen im Sinne „der Bildung immer neuer [kultureller] Vernetzungen“ (Iljassova-Morger 2009, S. 41) stattfinden, die grundsätzlich keine Grenzen kennen.

- Iljassova-Morger, Olga (2009): Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009*, S. 35–39.
- Laronde, Michel (1996): *L'écriture décentrée. La langue de l'Autre dans le roman contemporain*. Paris: L'Harmattan.
- Milković, Ivana (2015): *Prijevodni anglofona književnosti kao kulturna sastavnica hrvatskih čitanki za niže razrede osnovne škole (Habilitationsschrift)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Möbius, Thomas/Engler, Tihomir (2006): Auf der Fährte eines tiefenhermeneutischen Verstehens des Fremden am Beispiel des kroatischen Märchens *Smrtko*. In: Engler, Tihomir/Möbius, Thomas (Hrsg.): *Textnahes Verstehen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 183–200.
- Petravić, Ana (2004): Mjesto književnosti u osnovnoškolskim udžbenicima njemačkog jezika – dijakronijska kvantitativna analiza. In: *Metodika*. Jg. 5, S. 173–185.
- Petravić, Ana (2005): Kroatischer nationaler Bildungsstandard für Deutsch und seine Bedeutung für den Deutschunterricht an der Grundschule. In: *KDVinfo*. Jg. 14. H 26/27, S. 18–29.
- Rosandić, D. (2003): *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2008): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stojić, Aneta (2008): Njemačke posuđenice i hrvatski ekvivalenti. In: *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Jg. 34. H. 1, S. 357–369.
- Šmidt Pelajić, Iris (2005): Kinder- und Jugendliteratur im Kroatischen nationalen Bildungsstandard für Deutsch. In: *KDVinfo*. Jg. 14. H 26/27, S. 135–146.
- Šmidt Pelajić, Iris (2009): Literatur als Freiraum für interkulturelle Begegnungen. In: *KDVinfo*. Jg. 18. H. 34/35, S. 8–19.
- Vican, Dijana/Milanović Litre Ivana (Hrsg.) (2006): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Vrhovac, Yvonne (Hrsg.) (2001): *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Wintersteiner, Werner (2012): *Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele*. In: Pieper, Irene/Wieser Dorothee (Hrsg.). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 33–48.

Internetquellen

- Okvir nacionalnoga kurikulumuma. Prijedlog. (2016). <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>. Abgerufen am: 15.04.2016.
- Fischer, Bernd (2005). Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Jg. 8. H. 15. http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm. Abgerufen am: 21.04.2016.

Jutta Rymarczyk

Wissen und Literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

Abstract: From the perspective of foreign-language teaching, it is argued that knowledge of the target language and foreign-language learning are central to the relationship between knowledge and literary learning. By means of the graphic novel *Eric Vale – Epic Fail* by Michael Gerard and Joe Bauer it is shown that aesthetic pleasure cannot be achieved without prior linguistic knowledge even if pictures convey meaning, too.

Gefragt nach der Bewertung des Verhältnisses von Wissen und Literarischem Lernen aus der Perspektive meiner Fachrichtung heraus kann ich als Fremdsprachendidaktikerin nur eine Perspektive auf Literarisches Lernen vertreten, die vergleichsweise *sprachlastig* ist, denn literarisches und (fremd-)sprachliches Lernen sind in meinem Bereich nicht trennbar. Wenn auch nicht jedes einzelne Lexem des fremdsprachigen Textes verstanden werden, also Wissen dazu im mentalen Lexikon abgelegt sein muss und die Lernenden sogar eine gewisse Ambiguitätstoleranz hinsichtlich der Textbedeutung entwickeln sollen, so ist nichtdestotrotz ein Grundverständnis vonnöten, um Literarisches Lernen und ästhetischen Genuss zu ermöglichen. Die Absicherung dieses Grundverständnisses kann auf verschiedenen didaktisch-methodischen Wegen erfolgen, die in der Reihenfolge ihrer Nennung der historischen Entwicklung von Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts und der Präferenz bestimmter Lehrmaterialien folgt:

1. Im Rahmen der sogenannten *Grammatikübersetzungsmethode*, die bis ins letzte Jahrhundert hinein weit verbreitet war, wurden auch für die ersten Jahre des Fremdsprachenlernens authentische Texte benutzt. Die Übersetzung dieser zumeist literarischen Texte sicherte das Textverstehen. Die Methode wurde im zweiten Weltkrieg abgelöst durch die Notwendigkeit, die mündliche Kommunikationsfähigkeit in den Fremdsprachen zu stärken (vgl. Nassaji/Fotos 2011, S. 2f.).
2. In den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kamen vermehrt didaktisierte Texte in die Schulen, sogenannte *easy readers*, die auf verschiedene fremdsprachliche Lernstände zugeschnittene Adaptionen der Originaltexte enthielten. Diese Textversionen werden immer seltener im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, weil es ihnen als nicht-authentischen literarischen Texten oftmals an ästhetischer Qualität fehlt, was dem Lesegenuss

sehr abträglich sein kann. Authentische Texte werden daher inzwischen selbst für Lernanfänger favorisiert (vgl. Haß 2006, S. 147f.).

3. Die authentischen Texte, auf die der fremdsprachliche Literaturunterricht aktuell setzt, stammen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Dazu zählen Roman- beziehungsweise Erzählliteratur ebenso wie Bilderbücher, Märchen, Gedichte, Comics und Graphic Novels sowie Dramen für Kinder und Jugendliche (vgl. dazu die diversen Veröffentlichungen zum Beispiel in der literaturdidaktischen Zeitschrift für den Fremdsprachenunterricht *Clele Journal* (<http://clelejournal.org/journal-profile>)). Neben auf die Altersgruppen der Primar- und Sekundarstufe abgestimmten Themen bieten diese Texte eine weniger komplexe Sprache, die von Nicht-Erstsprachlern leichter zu verstehen ist als es bei Texten für ältere Zielgruppen in der Regel der Fall ist. Hinzu kommt, dass Kinder- und Jugendliteratur oftmals mit Illustrationen arbeitet. Die Lernenden können die Bebilderung von zum Beispiel Bilderbüchern und Graphic Novels nutzen, um sich die Textbedeutung zu erschließen.

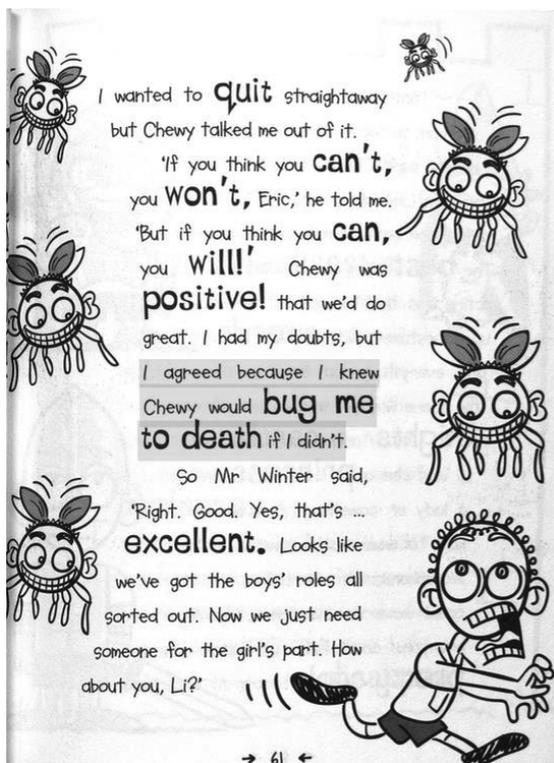
Natürlich kann die letztgenannte Textgruppe nur dann hilfreich für das Textverstehen sein, wenn sich der Bedeutungsinhalt von Illustrationen und schriftlichem Text entspricht, beziehungsweise wenn, in der Terminologie von Sipe (2008), ein symmetrisches Verhältnis zwischen beiden besteht („symmetry/virtual equivalence“, ebd., S. 133f.).

Allerdings ist selbst diese Bedingung nicht immer ausreichend, um das Textverstehen der Lernenden beziehungsweise das für ein textlich autorisiertes Verständnis nötige Wissen zu sichern und ihnen damit einen weitgehend selbstgesteuerten Umgang mit dem Text zu erlauben. Anhand der Graphic Novel *Eric Vale – Epic Fail* des australischen Vater-Sohn-Teams Michael Gerard und Joe Bauer soll aufgezeigt werden, dass den Lernenden manche Lektüre schlicht verschlossen bleibt, wenn sie nicht im Vorfeld über ein bestimmtes sprachliches Wissen verfügen.

Das symmetrische Verhältnis von Text und Bild in *Eric Vale – Epic Fail* bietet den Lernenden keine Hilfestellung in der Texterschließung, ist teils sogar eher verwirrend, da Joe Bauer sämtliche metaphorischen Redewendungen in seinen Zeichnungen wörtlich umgesetzt hat. Die Lernenden sehen durch die Illustrationen somit zwar die wörtliche Bedeutung der Redewendungen, nicht jedoch die opake metaphorische. Wenn den Lernenden die metaphorischen Bedeutungen nicht bekannt sind, erzählen der Text (mit Ausnahme der Redewendungen selbst) und die Bilder zu den Redewendungen unterschiedliche Geschichten mit völlig disparaten Inhalten, womit nach Sipe eine *counterpoint*-Verbindung von Text und Bild vorliegt (vgl. ebd.).

Die Lektüre der englischsprachigen Originalfassung von *Eric Vale – Epic Fail* könnte folglich durch Fehlinterpretationen erschwert, wenn nicht gar vereitelt werden. So zeigt Seite 61 (vgl. Abb. 1) eine Situation, die als realistische Bedrohung verstanden werden könnte. Eine mögliche Interpretation der Abbildung und der wörtlichen Bedeutung des Satzes „I knew Chewy would bug me to death“ könnte zum Beispiel die sein, dass Eric lebensgefährlich von einem Bienenschwarm bedroht wird, den Chewy auf ihn losgelassen hat.

Abb. 1: Bauer/Bauer 2012, S. 61 (Graue Unterlegung im Text, J. R.).



Konsequenzen für zentrale Elemente des Unterrichts wie Aufgabenformate, Lesebücher oder Unterrichtsgespräche

Texte, die Fehlinterpretationen provozieren beziehungsweise ein textlich autorisiertes Verständnis gänzlich vereiteln, erfordern eine stärkere Betonung expliziter Vermittlung, als sie zurzeit allgemein verfolgt wird, und/oder didaktisch-methodische

Entscheidungen, die den Lernenden einen Rahmen bieten, innerhalb dessen sie sich angeleitet das zum Textverstehen notwendige Wissen erarbeiten können. Eine semantische Vorentlastung wie die von Wray (1999) vorgeschlagene ist sicherlich ein Weg für einen informierten Umgang mit bildhaften Redewendungen: „A metaphorical interpretation can only be made by associating the complete sequence with a pre-learned meaning“ (ebd., S. 218). Sie erscheint fast unumgänglich, wenn man beachtet, dass der Zugang junger Leser zu bildhaften Redewendungen entwicklungsbedingt eingeschränkt ist. Laut Wray wird die Bevorzugung der wörtlichen Interpretation bildhafter Redewendungen von der metaphorischen Interpretation erst im Jugendalter (*late teenage*) abgelöst (vgl. ebd., S. 222).

Wie dieses Beispiel zeigt, ist eine stärkere Betonung eines *focus on form* meines Erachtens generell zu begrüßen, da die Dominanz der Bedeutungsebene in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch den großen Erfolg des *Task-Based Language Learning (TBLL)* – zu einer Vernachlässigung der expliziten Behandlung von Sprache geführt hat. Eine Fixierung auf Task-Inhalt und -Produkt kann zu mangelnder sprachlicher Korrektheit führen sowie zu einer ausschließlichen Nutzung bereits beherrschter sprachlicher Mittel, also einer Stagnation im Lernfortschritt (Skehan 1996, S. 27). Ferner ist die Randstellung, die Willis (1996) in ihrem *TBL framework* dem *language focus* zukommen lässt, der Motivation der Lernenden, sich mit Sprache zu beschäftigen, nicht unbedingt zuträglich. Es steht zu befürchten, dass das Interesse der Lernenden häufig mit der Erfüllung der Aufgabe beziehungsweise der Präsentation der Ergebnisse erschöpft ist und für nachgestellte sprachstrukturelle Erläuterungen und Übungen nicht mehr viel Begeisterung zu erwarten ist.

Es ist folglich jeweils zu überlegen, ob sprachliche Fertigkeiten in komplexen Aufgabenstellungen tatsächlich zur Anwendung kommen können oder ob sie nicht vielmehr erst noch zu erwerben sind:

Does the activity or set of procedures assume that a set of skills is already acquired and simply provide opportunities for the learner to practise them, or does it assume that the skills are not known and try to help the learner acquire them? (Richards 1983, S. 233)

Sprachliches Wissen hat daher in meinem Konzept von Fremdsprachenlehren und -lernen und damit auch im Kontext Literarischen Lernens eine höhere Bedeutung als ihm in den meisten derzeit aktuellen fremdsprachendidaktischen Ansätzen beigemessen wird.

Diese Positionierung ist allerdings keinesfalls als Aufruf zu einer Rückkehr zu einem Ex-cathedra-Unterricht zu verstehen. Es gilt vielmehr, Aufgabenformate, Lesebücher oder Unterrichtsgespräche zu entwickeln und so zu lenken, dass Lernende zwar unter Anleitung, aber nichtsdestotrotz so selbstständig wie möglich, sich das neu zu Lernende entdeckend aneignen können. Ein möglicher Weg dazu

ist das Prinzip der zielgerichteten Aufmerksamkeit, das Schmidt (vgl. Schmidt 2001, S. 29) wie folgt umreißt:

Learning in the sense of establishing new or modified knowledge, memory, skills, and routines is therefore largely, and perhaps exclusively, a side effect of attended processing.

Sprachfokussierte und aufmerksamkeitslenkende Aktivitäten haben demnach ihre Berechtigung:

[...] instructional practices that focus learners' attention on things that they are less likely to attend to or notice on their own also have a solid justification.(Ebd.)

Konkrete didaktisch-methodischen Möglichkeiten zur Aktivierung beziehungsweise Generierung von Wissen vor dem Hintergrund der Kritik aninstruktiven und deduktiven Vermittlungsformen

Zunächst einmal ist hier festzuhalten, dass zum Beispiel *TBLL* als die derzeit in der Fremdsprachendidaktik am stärksten propagierte Lehr-Lernmethode eine Methode ist, die prinzipiell durchaus einen dezidierten *focus on form* aufweist (Nassaji/Fotos 2011, S. 12f.). Über die Gründe für seine grobe Vernachlässigung zugunsten eines fast exklusiven *focus on meaning* kann hier nur spekuliert werden: Sie mögen in der ungleich höheren Motivation aufseiten der Schüler und Schülerinnen für literarische und/oder kulturelle Aspekte der Zielsprachenländer liegen und/oder in der Unsicherheit vieler Lehrkräfte im Umgang mit grammatikalischen beziehungsweise morpho-syntaktischen Feinheiten. Auf jeden Fall aber wird die Vernachlässigung des *focus on form* mittlerweile vielfach kritisiert und Zweitspracherwerbsforscher sprechen sich wieder für eine systematische Erarbeitung von Strukturen und Fertigungsbereichen aus (vgl. Rymarczyk 2016). Tatsächlich hat sich die generelle Haltung gezielter Unterweisung gegenüber wieder soweit geändert, dass die Mehrzahl der aktuell als wichtig erachteten Zweitspracherwerbstheorien der Wissensvermittlung eine förderliche Wirkung im Zweitspracherwerbsprozess zuschreibt; zu nennen sind hier Van Pattens *Input Processing Theory* (2004; 2015), De Keyser's *Skill-Learning Theory* (2015), die Emergenz- und sogenannte *usage-based* (gebrauchsorientierte) Theorien (Ellis/Wulff 2015), die *Interaction Hypothesis* (Long 1996) und die *Sociocultural Theory* (Lantolf et al. 2015).

Eine Kombination der Sprachlehr-/lernmethoden des *TBLL* im Sinne Skehans und dem didaktisch-methodischen Modell der *Processing Instruction*, das Van Patten auf der Basis seiner *Input Processing Theory* entwickelt hat und das mit den Begriffen des *Noticing* (Bemerkend) beziehungsweise des *Enhanced Input* (angereicherter Input) arbeitet (für einen Überblick über diese Ansätze vgl. Van Patten

2009), könnte beispielsweise einen Weg aufzeigen, der Lernende darin unterstützt, sich das notwendige Wissen für den Ausbau ihrer Fremdsprachenkompetenz und ihres Literarischen Lernens anzueignen.

Auf das oben erwähnte Beispiel der Graphic Novel *Eric Vale – Epic Fail* von Michael und Joe Bauer bezogen ist vor diesem Hintergrund etwa ein fächerübergreifender Unterricht denkbar, in dem sowohl mit der Originalversion als auch mit der deutschen Übersetzung *Rupert Rau – Super-Gau* (2015) gearbeitet wird. Den Lernenden könnte beispielsweise eine Auswahl an Textstellen mit metaphorischen Redewendungen zur Verfügung gestellt werden, und zwar paarweise aus der englischen und aus der deutschen Fassung (vgl. Abb. 2 als Pendant zu der Originalversion in Abb.1).

Abb. 2: Bauer/Bauer 2015, S. 67 (Graue Unterlegung im Text, J. R.).



Der direkte Vergleich der Übersetzungen mit den zwangsläufig vom Original abweichenden Illustrationen (Joe Bauer erhielt von dtv eine Liste mit den Textstellen, die neu zu illustrieren waren) kann mehr als eine semantische Vorentlastung für die Lernenden sein: Die Schüler und Schülerinnen können...

- die einzelnen Bild- und Textpassagen jeweils in der deutschen und der englischen Textform einander zuordnen,
- die gefundenen deutschen und englischen Bild- und Textpaare einander gegenüberstellen,
- die Unterschiede zwischen den einzelnen Bild- und Textpaaren herausarbeiten und vorgegebenen Kategorien zuordnen beziehungsweise selbst eine Kategorisierung vornehmen.

Die Lernenden können so zu einem Textverständnis gelangen, das weit über das rein lexikalische Verstehen der metaphorischen Redemittel hinausgeht.

Die Herausforderung für die Lehrkraft liegt dabei in dem Ermöglichen eines Zugewinns an Wissen, der nicht ausschließlich deduktiv und instruktivistisch, sondern so schülerzentriert und entdeckend erfolgen soll wie möglich, ohne dass Defizite im Bereich formorientierten Wissens entstehen. Ausschlaggebend ist die Art und Menge des Inputs, der im Rahmen von lehrerseitiger Unterstützung (*scaffolding*) die Lernenden zu einem Wissenszugewinn leiten soll. Auf das konkrete Beispiel bezogen heißt das, dass die Lernenden die Bild-/Textpassagen zu den metaphorischen Redemitteln nach einer ersten Auseinandersetzung (z.B. Titel, Cover, Bildsprache) mit der originalsprachlichen Lektüre zur Sortierung und Kategorisierung präsentiert bekommen anstatt unvorbereitet dem ersten irreführenden Bild-/Textpaar zu begegnen. Es kann im Fall schwächerer Lerngruppen auch heißen, dass den Lernenden die Kategorisierung der Bild-/Textpaare nicht gänzlich selbst überlassen bleibt, sondern sie einige oder alle der möglichen Kategorien vorgegeben bekommen und nur noch die Zuordnung leisten müssen. Wesentlich erscheint die Rolle der Lehrkraft als *facilitator*. Es gilt, den Lernenden den Lernprozess zu ermöglichen und, wenn nötig, den Aufbau von Kompetenz zu vereinfachen. Diesbezügliche Begriffe wie *fokale Aufmerksamkeit* aus dem zweitspracherwerbtheoretischen Kontext des *Noticing* (vgl. Rhode 2015) oder *gelenkte Erfahrung* aus der Expertiseforschung (vgl. Hasselhorn/Gold 2009, S. 130) zeigen deutlich, dass die Lernenden als zentrale Akteure nach wie vor im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Es geht um ihre Aufmerksamkeit und ihre Erfahrung, jedoch um eine, die von Lehrkräften angeleitet wird.

Die Thematik von Wissen und Literarischem Lernen beziehungsweise die in diesem Statement vertretene Sichtweise ist damit meines Erachtens gerade zum jetzigen Zeitpunkt von besonderer Relevanz. Die derzeit dringend notwendigen

fremdsprachendidaktischen Diskussionen zur Thematik *Heterogenität und Individualisierung* beziehungsweise insbesondere um Inklusionsbedarf sind gekennzeichnet von einem Mangel an empirischen Forschungsergebnissen.

Es ist meines Erachtens sehr fraglich, ob die Ursache für diesen Mangel darin zu suchen ist, dass sich die Fremdsprachenforschung seit den 1980er Jahren stark an Psycholinguistik und Kognitionspsychologie orientiert, und es ist ebenso fraglich, ob mit der damit einhergehenden Fokussierung auf den allgemeinen, universalen Spracherwerbsprozess die Homogenität der Lerngruppen so stark betont wird, wie es zum Beispiel von Trautmann (Trautmann 2010, S. 4) dargestellt wird. Trautmann führt aus, dass die eigentliche Unterschiedlichkeit und Individualität des Fremdsprachenlernens gezwungenermaßen hintenangestellt wird (vgl. ebd.).

Wenn Trautmann zwei Perspektiven der didaktischen Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität, nämlich *Differenzierung von oben*¹ und *Differenzierung von unten*², unterscheidet, so ist die *Differenzierung von unten* meines Erachtens eine Form, in der Schüler und Schülerinnen Gefahr laufen, allein gelassen zu werden mit sich ergebenden Lernschwierigkeiten, die sie unter Umständen noch nicht einmal bemerken können. Wir sollten uns meines Erachtens die Frage stellen, ob es nicht gerade derjenige Sprach- oder Literaturunterricht ist, der explizites Lehren von Fakten und Zusammenhängen sinnvoll integriert, der schwächere Lernende zu unterstützen vermag und stärkeren Lernenden anregende Impulse zu einer analytischen und weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand anbietet.

Literatur

Primärliteratur

Bauer, Michael/Bauer, Joe (2012): Eric Vale – Epic Fail. Parkside, SA, Austr.: Scholastic Omnibus Books.

Bauer, Michael/Bauer, Joe (2015): Rupert Rau – Super-Gau. Aus dem Engl. von Ute Mihr. München: dtv.

-
- 1 *Differenzierung von oben*: adaptiver Unterricht, bei dem Lehrkräfte die unterschiedlichen Lernbedarfe der Lernenden durch sorgfältige Diagnose erkennen und entsprechend differenzierte Aufgaben und Materialien einsetzen (vgl. ebd., S. 6, 8ff.).
 - 2 *Differenzierung von unten*: stärkere Betonung der Rolle der Lernenden mit einem lediglich moderierenden Eingreifen der Lehrkraft. Die Materialien werden von den Lernenden in individuellen oder kooperativen Lerngelegenheiten selbst ausgewählt. „Hier erfolgt eine starke Orientierung an reformpädagogischen Methodenkonzepten wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit“ (vgl. ebd., S. 7, 10ff.).

Forschungsliteratur

- DeKeyser, Robert (2015): Skill-Learning Theory. In: Van Patten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition*. 2. Aufl. New York: Routledge, pp. 94–112.
- Ellis, Nick/Wulff, Stefanie (2015): Usage-based approaches to SLA. In: Van Patten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition*. 2. Aufl. New York: Routledge, pp. 75–93.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2009): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lantolf, James/Thorne, Steven/Poehner, Matthew E. (2015): Sociocultural theory and second language development. Van Patten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition*. 2. Aufl. New York: Routledge, pp. 207–226.
- Long, Michael (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William/Bathia, Tej (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413–468.
- Nassaji, Hossein/Fotos, Sandra (2011): *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Rymarczyk, Jutta (2012): „Chop“ oder „job“? Zur Förderung von Sprachbewusstheit, um Aussprachefehler zu vermeiden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank/Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr, S. 179–188.
- Rymarczyk, Jutta (2016): Pictures and text in Michael Bauer’s “Eric Vale – Epic Fail” – blessing or challenge for the foreign language classroom. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.) *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, S. 61–78.
- Rymarczyk, Jutta (2016): Üben im Fremdsprachenunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hrsg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (im Druck).
- Schmidt, Richard (2001): Attention. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–2.
- Sipe, Lawrence (2008): Learning from illustrations in picturebooks. In: Frey, Nancy/Fisher, Douglas (Hrsg.): *Teaching Visual Literacy. Using Comic Books,*

- Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop Comprehension and Thinking Skills. Thousand oaks, CA: Corwin Press, pp. 131–148.
- Skehan, Peter (1996): Second language research and task-based instruction. In: Willis, Jane/Willis, Dave (Hrsg.): Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Macmillan Heinemann, pp. 17–30.
- Trautmann, Matthias (2010): Heterogenität–(k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In: Köker, Anne/Rohman, Sonja/Textor, Annette (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–64.
- Van Patten, Bill (2009): Processing Matters in Input Enhancement. In: Piske, Thorsten/Young-Scholten, Martha (Hrsg.): Input Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters, pp. 47–61.
- Van Patten, Bill (2015): Input processing in adult SLA. In: Van Patten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): Theories in Second Language Acquisition. 2. Aufl. New York: Routledge, pp. 113–135.
- Van Patten, Bill (Hrsg.) (2004): Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, Jane (1996): A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- Wray, Alison (1999): Formulaic language in learners and native speakers. In: Language Teaching. Vol. 32. No. 4, pp. 213–231.

Internetquellen

- Rohde, Andreas (2015): Noticing Hypothesis. In: Kilian, Jörg/Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): Sprachdidaktik. Erst-, Zweit-, Fremdsprache. Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. Berlin, Boston: de Gruyter. 2014. [wsk_id18f9597f-a9c2-4789-a6b2-3ffc8d8d4da4d?pi=0&moduleId=common-word-wheel&dbJumpTo=noticin](https://www.wsk.uni-berlin.de/wsk_id18f9597f-a9c2-4789-a6b2-3ffc8d8d4da4d?pi=0&moduleId=common-word-wheel&dbJumpTo=noticin). Abgerufen am 13.02.2016.

Nina Hainmüller

Kann man Wissen sehen? – Literatur und Bildende Kunst im Spannungsfeld zwischen ästhetischen Erfahrungen und schulischer Wissensvermittlung

Abstract: In times of competence- and action-orientated teaching, contextual knowledge can still be essential for literary text comprehension. Nowadays knowledge is vast and constantly available – also at school. Teachers must support the organization and comprehension of this knowledge. Examined is whether and how images can be helpful, as they unite contextual knowledge and aesthetic consciousness.

In Zeiten der Kompetenz- und Handlungsorientierung stehen insbesondere die Unterrichtenden der künstlerischen Fächer¹ vor einem Grundsatzproblem: *Dürfen* sie überhaupt noch Wissensbestände vermitteln? Wenn ja, welche? Oder verstellt es Schülerinnen und Schülern den individuellen sinnlichen Zugang zu ästhetischen Produkten, wenn sie – daran, dafür, dadurch – Wissen erwerben, also etwas Reproduzier- und Transferierbares lernen sollen? Wird man künstlerischen Produkten im Rahmen von Unterricht überhaupt gerecht oder sind dies einander völlig fremde, unvereinbare Sphären?

Zugleich legen die Curricula und die Anforderungen für das Zentralabitur wissensbasierte Inhalte klar fest und es entspricht den Erfahrungen der Praxis, dass man ohne Fachwissen in vielen Fällen nicht weit kommt, will man sich einem künstlerisches Produkt annähern. Doch welches Wissen wird gebraucht, wann und in welcher Form kann es vermittelt werden? Angesichts der *Wissensgesellschaft*, in der wir leben, muss sorgfältig darüber nachgedacht werden, denn die Anforderungen sind komplex.

Bereits 1994 – und damit noch vor den Zeiten der Omnipräsenz des Internets – stellt Heinz-Elmar Tenorth mit Blick auf die *Explosion des Wissens* fest: „Die Lehrbarkeit des Wissens und seine didaktische Ordnung sind [...] zu einem Problem geworden, das eigener Lösungen bedarf“ (Tenorth 1994, S. 29). Weiter heißt es:

„Allgemeine Bildung“ kann nicht mehr darin bestehen, das verfügbare Wissen anzueignen, zur Aufgabe wird es vielmehr, gegenüber der Vielzahl und Dynamik des Wissens

1 Vor allem: Deutsch, Kunst, Musik, Darstellendes Spiel.

Kriterien der Nutzung und Auswahl zu finden, die den Menschen angesichts der Wissensflut dennoch selbstständig handlungsfähig machen. (Ebd.)

Wissensbestände sind heute sofort und auf Knopfdruck verfügbar. Wissen entsteht und veraltet in hoher Geschwindigkeit, verbindliche Instanzen verblassen.² So ist es wichtiger denn je, dass dieses aus dem Internet in Sekundenschnelle verfügbare Sachwissen überprüft, eingeordnet und vertieft wird, was von der Lehrkraft ein hohes Maß an Fach- und Methodenkompetenz sowie Flexibilität erfordert. Die Herausforderung besteht nicht mehr in der Beschaffung, sondern in der sinnvollen Anwendung und Verknüpfung von Informationen. Hat die Lehrkraft in früheren Jahren Kontextwissen selbst bereitgestellt, so muss sie nun die Richtigkeit, das Verständnis und die sinnvolle Anwendung einer zuweilen riesigen Menge von Sachinformationen beim einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin überprüfen und stärken. Erst und nur dann lässt sich dieses Wissen sinnvoll einsetzen und nur so ist Transfer wirklich möglich.

Die komplexe Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissen und literarischem Lernen betrifft in vielen Fällen eher den Deutschunterricht der Oberstufe als den der Sekundarstufe I.

Im neuen hessischen Kerncurriculum Deutsch für die Oberstufe (erschienen im Februar 2016) wird für den *Kompetenzbereich Lesen* das Ziel formuliert:

Die Lernenden sind in der Lage, selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren. Lesend erweitern sie ihr kulturhistorisches und domänenspezifisches Orientierungswissen und bewältigen dabei umfangreiche und komplexe Texte. (HKM 2016, S.24)³

-
- 2 Es ist inzwischen gängige Unterrichtspraxis, dass bei auftretenden Fragen sofort *gegoogelt* wird, Smartphones und Tablets sind selbstverständlicher Bestandteil heutiger Lernarrangements, Informationen selbst zu recherchieren ist Alltag.
 - 3 Unter anderem sollen sie folgendes können: „[...] Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen, Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden, [...] die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen, ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen, [...] im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen“ (HKM 2016, S. 24). Die häufige Verwendung der Begriffe *Fachwissen*, *Kontextwissen*, *kulturhistorisches und domänenspezifisches Orientierungswissen* legt fest, welcher Art das im Literaturunterricht zumindest der Oberstufe zu vermittelnde Wissen zu sein hat.

Verlangt wird, dass eine „solide Wissensbasis“ (ebd.) erworben wird, die „bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen“ (ebd.) zur Anwendung kommen soll. Für die praktizierenden Lehrkräfte ist dieses Curriculum verbindlich und wird durch den Einführungserlass, der im Jahresrhythmus die landes- (und demnächst bundes-)einheitlichen Abiturprüfungsthemen – in Deutsch in Form von zu behandelnder Lektüre – konkretisiert.

Insbesondere Kenntnisse über die (literarischen) Epochen sowie kulturhistorischen Zusammenhänge werden systematisch erst in den höheren Jahrgängen behandelt, wobei der Epochenbegriff bekanntlich umstritten ist. Für das Verständnis eines (literarischen) Kunstwerkes kann es gleichwohl äußerst gewinnbringend sein, wenn man es in einen (gelernten) Zusammenhang einordnen oder durch Kontextwissen ein tieferes als das rein subjektive Verständnis entwickeln kann. Schülerinnen und Schülern fehlt häufig noch ein Gefühl für die Entstehungszeit eines Kunstwerkes, dieses historische Bewusstsein müssen sie erwerben. „Literaturgeschichte ist Geschichte, je nach Kontext also Politik-, Sozial-, Technik-, Geistes- oder Kunstgeschichte, jedenfalls aber Kulturgeschichte“ (Abraham 2012, S. 10).

Starres Faktenwissen zu erlernen und schematisch auf Texte zu beziehen, kann kontraproduktiv sein und trivialisieren, jedoch ist in einigen Fällen Kontextwissen für das Textverständnis essentiell. Es muss sicherlich unterschieden werden zwischen Texten, die sofort und eigenständig intuitiv verstanden werden können, und anderen, deren spezifische Gestaltung (z. B. historischen, epochenspezifischen) Bedingungen unterliegt, ohne deren Kenntnis vieles im Unklaren bleiben muss.⁴ Erfahrungsgemäß fordern Schülerinnen und Schüler solches Kontextwissen durchaus ein, wenn sie gelernt haben, im Unterrichtsgeschehen konzentriert mitzudenken und Besprochenes ständig mit eigenen Überlegungen abzugleichen. Insofern ist es vielleicht eine entscheidende Aufgabe, genau diese Erkenntnisinteressen und die Neugier auf Kontextwissen zu fördern. Ein hohes Maß an Fachkompetenz seitens der Lehrkraft sowie eine sorgfältige didaktische Analyse sind nötig, um flexibel reagieren und einschätzen zu können, wie viel und welches Kontextwissen im individuellen Fall nötig ist und in welcher Form dies vermittelt werden kann.

Wenn vorgesehen ist, dass Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe ein „grundlegendes literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein“

4 „Dazu muss man allerdings die Kompetenzen erwerben, die man benötigt, um Kontexte aufzubauen, die den Werken ihre Bedeutung verleihen. Diese Kontexte – man könnte auch von ‚Systemen‘ sprechen – entfalten sich vor dem Horizont, den Kultur und Geschichte bilden“ (Bering 2008, S. 25).

(KMK Bildungsstandards 2012, S. 13) erhalten sollen, stellt sich die Frage, wie dieses *literarhistorische Bewusstsein* vermittelt werden kann und in welchem Zusammenhang es mit *ästhetischem Bewusstsein* steht. Die beiden Begriffe gehören nicht ganz so selbstverständlich paarweise zusammen, wie es hier scheint, „geschichtliches Bewusstsein und darauf gründendes Weltverhältnis sind prinzipiell vom ästhetischen Bewusstsein und Weltverhältnis verschieden“ (Sowa 2014).⁵ Ästhetisches Bewusstsein muss langsam und intensiv aufgebaut werden, erfordert Zeit und Intensität, ein (affektives) Sich-Einlassen auf den Gegenstand.⁶ Also: Behindert die (kognitive) Auseinandersetzung mit Kontextwissen einen affektiven Zugang zu Literatur oder begünstigt sie diesen sogar? Im Idealfall gelingt das, was hier verlangt wird: Ästhetisches und kulturhistorisches Bewusstsein gehen eine Verbindung ein und ermöglichen so echtes, vertieftes Verständnis.

Da es um künstlerische Manifestationen geht, bietet sich ein Vergleich des Literaturunterrichts mit der Vermittlung von Analyse- und Interpretationsfähigkeiten sowie Fachkenntnissen im Fach Kunst an.⁷ In beiden Fächern vermitteln wir kulturhistorisches Wissen und fördern die Fähigkeit, einen künstlerischen Gegenstand zu untersuchen und zu deuten – wir leisten einen Beitrag zur ästhetischen Bildung. Nur ist dies im Kunstunterricht ungleich einfacher und anschaulicher möglich als im Fach Deutsch, da der Weg der visuellen Wahrnehmung anders funktioniert als der rein verbal strukturierte. Ein Bild ist für den Betrachter unmittelbar und in seiner Gänze präsent, während ein Text in einem zeitlichen Prozess nach und nach erschlossen wird.

„Bilder eignen sich [nicht nur] dazu, Wissen zu strukturieren, zu organisieren und überschaubar zu machen“ (Billmeyer 2013, S. 78), ebenso wie literarische

5 „Nicht wie sie mir erscheinen, sind die Bilder und Werke, nicht ich bin der Maßstab ihrer Bedeutung, sondern ich muss zu verstehen suchen, wie sie durch das Denken und Handeln anderer Menschen geworden sind und was sich in ihnen zu bedeuten gibt. Dies ist eine dezidierte Anforderung an geschichtliche Bildung – und sie hat durchgreifende didaktische Konsequenzen“ (Sowa 2014).

6 Ästhetische Erfahrungen erfordern, dass Gewohntes unterbrochen, dass verlangsamt und innegehalten werden muss. Sie sind dann intensiv, wenn Unerwartetes ausgehalten und Widerständiges überwunden wird. (vgl. Kirschenmann 2008, S. 105).

7 Überhaupt ist die starre Trennung dieser beiden Bereiche durch Schulfachstrukturen teilweise willkürlich und mit Sicherheit überdenkenswert. Literatur und Bildende Kunst sind unterschiedliche Erscheinungsformen geistesgeschichtlicher Entwicklungen, sie künstlich zu trennen ist ein vielfach kritisierendes Konstrukt der Unterrichtsorganisation. Dazu z.B. Abraham/Sowa (2012, S. 6f.): „Die schulische Fächertrennung zwischen ‚Sprache‘ und ‚Bild‘ ist [...] eine absurde und sowohl anthropologisch wie kulturell unbegründete Fehlkonstruktion.“

Werke gelten sie als Vergegenständlichung eines kulturellen Weltverständnisses in seiner geistesgeschichtlichen Entwicklung. Zugleich ist es mit Bildern möglich, das Wissen um nonverbale, implizite, sinnliche Aspekte zu erweitern, die zu Vernetzungsprozessen beitragen können. Wir denken und erinnern uns zu großen Teilen in Bildern, dieses Potenzial können wir nutzen. Mit Hilfe von visuellen Medien fällt es vielen Menschen leichter, sich *ein Bild von etwas zu machen* – ihre Anschaulichkeit ist die Stärke, ihre Manipulierfähigkeit die Gefahr der Bildlichkeit. Bilder wirken unmittelbar, sie haben – wenn sie einen hohen Ikonizitätsgrad haben – eine außerordentliche Glaubwürdigkeit.⁸ Dies macht die vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen so zwingend.⁹

Ein nachgelagerter oder auch korrespondierender künstlerischer Formausdruck ist [...] all das, was nicht oder nur unzureichend über Sprache mitgeteilt werden kann, wofür es keine Worte geben kann und das seine eigene, nur künstlerisch fassbare Form erhält. [...] Nur in den gelungenen Verknüpfungen von Sinnlichkeit und reflexiver, d.h. intellektueller Bewertung und Abstraktion vom Konkreten kann Rationalität und Bildung gelingen. (Kirschenmann 2007, S. 12)

Wenn Schülerinnen und Schüler – häufig zu Beginn der Oberstufe – zum ersten Mal systematisch mit Bildbetrachtungen sowie mit Kunstgeschichte vertraut gemacht werden, ist ein enorm schneller und beeindruckend deutlicher Lernfortschritt zu beobachten. Es liegt in der Natur der Sache, dass für den Lernprozess nötige Differenzenerfahrungen hier wesentlich einfacher und schneller zu ermöglichen sind als im Fach Deutsch. Welches Wissen den Schülerinnen und Schülern noch fehlt, kann man hier gut diagnostizieren und die noch nicht vorhandenen Rezeptionserfahrungen lassen sich anschaulich und wirkungsvoll initiieren. Dabei sind die „Geschichte der visuellen Kultur und Kunst und die Bildung eines geschichtlichen Bewusstseins [...] eine Querschnittsaufgabe, die unser Fach vor allem zusammen mit den Fächern Deutsch, Philosophie und Geschichte leisten kann“ (Sowa 2014).

Bildende Kunst kann man – scheinbar – mit einem Blick erfassen; es ist möglich, sich unmittelbar zu einem solchen Werk zu äußern und in einen Dialog zu

8 Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass die Informationen, die wir über das Auge erhalten, als besonders glaubwürdig erachtet werden. Der Mensch vertraut auf seinen optischen Eindruck: *Seeing is believing* – so fasst ein englisches Sprichwort dies zusammen (vgl. Frey 2005, S. 27). Auch im Bereich z.B. des Nachrichtenjournalismus ist dieses Phänomen zwar bekannt, aber doch allzu oft fatal.

9 Der Debatte um die *Visual Literacy* oder *Bildkompetenz* kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

treten.¹⁰ Interessant ist in diesem Zusammenhang der in der Literaturdidaktik gängige Begriff der *Anschlusskommunikation*: Der kommunikative Austausch findet hier naturgemäß im *Anschluss* an die ästhetische (Erst-)Begegnung statt, nicht *währenddessen*.¹¹ Dass dies die Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse verändert, erscheint plausibel.

Bei Bildbetrachtungen entstehen oft schnell Verständnisfragen sowie Unsicherheiten, auch eine unmittelbare Abwehrhaltung ist möglich. Bei genauerer Betrachtung, vor allem unter Hinzuziehung von Vergleichserfahrungen, stellt sich heraus, dass enthaltene Tiefenschichten eines Werkes häufig erst entdeckt und nach und nach freigelegt werden können, wenn man ein gewisses Analyseinstrumentarium beherrscht und vor allem auch Kontextwissen hat. Dies gilt nicht nur für die oft hochgradig verschlüsselte und kognitiv funktionierende zeitgenössische (Konzept-)Kunst, die per se Denkprozesse nicht nur initiiert, sondern auch voraussetzt, sondern für Werke aus allen Epochen. Betrachtet man das Sehen nicht als bloßes Abbilden, sondern als einen Konstruktionsvorgang, wird klar, dass Wissen für das Bildverstehen eine essentielle Bedeutung hat (vgl. Dehn 2007, S. 30). Gleichmaßen gilt dies für das Literaturverstehen. Die in Schülertexten gängige Phrase: „Der Text/Das Bild regt zum Nachdenken an“ drückt auf naiv-hilflose Weise das Gefühl aus, dass noch etwas verborgen ist hinter dem Sichtbaren, etwas, dem man gerne auf den Grund ginge, wofür man aber eventuell Hilfestellungen bräuchte.

Ohne für Schülerinnen und Schüler sprachlich bisweilen schwer verständliche Texte decodieren zu müssen, erkennen sie in der Begegnung mit Bildender Kunst unmittelbar, wie eine künstlerische Arbeit plötzlich an Bedeutung gewinnt, wie sich tiefere Ebenen erschließen – ästhetisches Erleben und kunsthistorisches Reflektieren gehen hier in ihrer Synchronizität immer wieder fruchtbare Verbindungen ein. Dadurch entstehen nicht selten Freude an der Beschäftigung mit diesem Gegenstand, Neugierde und Motivation. Auch zeigt es sich immer wieder,

10 Diese Synchronizität der Verarbeitungsebenen – verbal und visuell zugleich – stellt eine Besonderheit des Umgangs mit Bildender Kunst dar. „Das Konzept der Wechselseitigkeit bezieht sich darauf, dass ein kognitiver Vorgang nicht als ein linearer Fluss beschrieben werden kann, der von einem rohen ‚Daten-Input‘ zu einem verfeinerten, konzeptionellen Begreifen und Verstehen führt. Wechselseitigkeit meint, dass die ‚niederen‘ und ‚höheren‘ Ebenen der kognitiven Aktivität reziprok miteinander verbunden sind und zwar sowohl auf hirnanatomischer wie auf neurophysiologischer Ebene“ (Huber 2013, S. 58).

11 Das begriffslose und das begriffliche Verstehen (vgl. Brandstätter 2011) finden entweder synchron oder in Folge statt.

wie analytische Beobachtungen und interpretatorische Schlussfolgerungen der Schülerinnen und Schüler an Qualität gewinnen, je mehr Kontextwissen im Vorfeld erarbeitet wurde. Dass dieses Kontextwissen in seinen Zusammenhängen wirklich verstanden wird, erfordert ein hohes Maß an Konzentration und vielfältige Verknüpfungsprozesse.¹² Und diese verlaufen in verschiedene Richtungen:

Wissen bestimmt unser Sehen. Ob wir ein Foto, ein Gemälde, eine Landkarte, ein Diagramm, eine Tabelle betrachten, immer beziehen wir, was wir sehen, auf unser Welt- und auf unser Handlungswissen. Beides bestimmt auch das Textverstehen; aber Welt- und Handlungswissen sind spezifisch für die Kontexte, in denen wir Bilder sehen. (Dehn 2007, S. 31)

Auf den Literaturunterricht lassen sich solche Beobachtungen also übertragen, nur ist das Arbeiten mit Texten für viele Schülerinnen und Schüler anstrengender, durch die Linearität der Schrift natürlich auch zeitaufwändiger. Dies hat über weite Strecken zu der Auffassung geführt, verbal organisiertes Lernen sei wertvoller oder anspruchsvoller als visuell organisiertes.¹³ Während unsere Schule also originär und immer noch „vorrangig eine Schule der Schrift“ (Lieber 2013, S. 8) ist, muss die „sinnlich-künstlerische Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken gefördert werden“ (Bönnighausen 2010, S. 16). Möglicherweise könnte hier eine noch stärkere Verschränkung der *Kulturfächer* im Sinne von Ästhetischer Bildung hilfreich sein.

Dass selbstverständlich in der Praxis im Deutschunterricht häufig mit Werken aus der bildenden Kunst oder der Musik gearbeitet wird,¹⁴ ist nicht neu und beantwortet auch nicht die Frage. Vielmehr wäre zu überlegen, ob und wie sich Prozesse der ästhetischen Auseinandersetzung und Wissensaneignung, wie sie bei der Begegnung mit visuellen Produkten geschehen, systematischer auf den Umgang mit Literatur übertragen lassen.¹⁵ Denn

-
- 12 Wir wissen oft nicht (mehr), wovon Bilder aus der Kunstgeschichte handeln, wen oder was genau sie thematisieren. Sie trotzdem verstehen zu wollen, setzt voraus, dass wir den Gegenstand rekonstruieren und uns somit bemühen, kulturhistorische Zusammenhänge zu erschließen (vgl. Billmeyer 2013, S. 75).
 - 13 Da das Bewusstsein für die zunehmende Prägung unserer Gesellschaft durch Bildlichkeit zunimmt, ändert sich diese Auffassung gegenwärtig.
 - 14 Z. B. wenn es um die abiturrelevanten Themenfelder *Lyrik der Romantik* oder *Lyrik des Expressionismus* geht. Jedoch besteht die Gefahr, dass sie hier nur zur Illustration hinzugezogen werden und ihr tieferer Gehalt den Schülerinnen und Schülern verschlossen bleibt.
 - 15 „Sowohl Kunst- als Deutschlehrende sollten also Klarheit über das haben, was kognitiv und affektiv geschieht, wenn man ein Bild ‚liest‘ und einen Text ‚sieht‘“ (Abraham/Sowa 2012, S. 5).

literarische Texte sind, darin Bildern oder Musikstücken durchaus vergleichbar, in viel höherem Maße als andere schulische Gegenstände auf die Vorstellungsbildung und emotionale Aufladung durch den Leser angewiesen; sie sind ästhetische Gegenstände. (Abraham 2011, S.52)

Das Potenzial, das insbesondere Bilder zudem als Verdichtung kulturhistorischer Gegebenheiten¹⁶ in sich tragen, könnte möglicherweise intensiver, vielleicht auch systematischer ausgeschöpft werden. Dazu müssen die Lehrkräfte über entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen.

Das in vielen Schulfächern mittlerweile gewachsene Interesse an Bildern ist sicher ein Reflex auf die bildgeprägte Kultur und die damit verbundenen veränderten Lernvoraussetzungen heutiger Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist zu beobachten, dass der Bildungswert, der Bildern innewohnt und sich an das Denken und Lernen mit ihnen bindet, sehr oft noch verkannt wird. Lehrende dieser Schulfächer wissen häufig kaum um die Komplexität und auch Kontextualität von Bildern und unterschätzen daher ihren qualitativen Anspruch. (Niehoff/Wenrich 2007, S. 23)

Eine ganz besondere Erlebnisqualität bieten schließlich Werke der Bildenden Kunst, wenn man sie nicht nur als Abbildung (z. B. in einem Schulbuch, auf dem Monitor, als Projektion) sieht, sondern die Begegnung mit einem Original erleben darf. Christian Doelker schildert eine solche Begegnung anschaulich: „Plötzlich stand ich – sozusagen in einer Zeitmaschine – einem Renaissance-Menschen live gegenüber, der mich aus der Tiefe des 16. Jahrhunderts, gleichsam als Zeitgenossen, direkt anblickte“ (Doelker 2012, S. 36). Mit Recht fordert er die Begegnung mit Originalwerken ein, da nur so das sinnlich-ästhetische Erleben in Gänze möglich ist. „Museen“ als „Universitäten des Auges“ (ebd., S. 37) – vielleicht können wir sie häufiger nutzen, um Wissen und ästhetisches Verstehen zu verbinden.

Literatur

Abraham, Ulf (2011): Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 47–62.

Abraham, Ulf (2012): Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: *ide*. Jg. 38. H. 4, S. 8–16.

16 Dies gilt nicht nur, aber auch für *Meilensteine*: Die berühmtesten Meisterwerke einer Zeit konzentrieren meist ihre Kunstauffassung in besonderem Maße. Hieran lässt sich exemplarisch Wissen nicht nur erwerben, sondern auch festigen. Wissen, das (auch) mit Bildern verknüpft ist, gewinnt an Anschaulichkeit.

- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 39. H. 232, S. 4–11.
- Bering, Kunibert (2008): Orientierung im Dschungel der Zeichen. In: Billmeyer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed, S. 21–26.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2005): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena.
- Billmeyer, Franz (2013): Viele Bilder, überall – Bildkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 72–80.
- Billmeyer, Franz (Hrsg.) (2008): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed.
- Brandstätter, Ursula (2011): „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst.“ In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 29–43.
- Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 25–50.
- Doelker, Christian (2012): Sehen(d) lernen. In: *ide*. Jg. 38. H. 2, S. 29–37.
- Frey, Siegfried (2005): Die Bildmedien – Die ‚Vierte Gewalt‘ im Staate? In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena, S. 21–46.
- Huber, Hans Dieter (2013): Schnittstelle Imagination. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–59.
- Kirschenmann, Johannes (2007): Vorwort. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München: kopaed, S. 7–14.
- Kirschenmann, Johannes (2008): Bildbildung – Mit Bildern etwas über sich und die Welt erfahren. In: Billmeyer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed, S. 102–107.
- Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2011): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed.
- Lieber, Gabriele (2013): Lehren und Lernen mit Bildern. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München: kopaed.

Internetquellen

- Hessisches Kultusministerium (2016): Kercurriculum gymnasiale Oberstufe Deutsch. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-d.pdf>. Abgerufen am 13.05.2016.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 13.05.2016.
- Sowa, Hubert (2014): Kunstgeschichte lehren und lernen. Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts. In: zkmb – online Zeitschrift Kunst Medien Bildung. www.zkmb.de/index.php?id=198. Abgerufen am 27.2.2016.

Stichwortregister

- Abitur 18, 141, 195
adaptiver Wissenseinsatz (siehe Wissen)
Aktualität 124f.
Allgemeinheitsgrad 17f., 46
Alltagswissen (siehe Wissen)
Alterität 11, 29f.
Alteritätswahrnehmung 67
Ambiguitätstoleranz 185
Analyseritual 49, 51
Anschlusskommunikation 162, 200
Antizipation 37
ästhetische Erfahrung 10, 18–20, 30, 36, 44, 97, 133, 198
ästhetische Qualität 32, 38
ästhetisches Bewusstsein 197f.
ästhetisches Erleben 98, 200
Aufgaben 9, 10, 11, 23–25, 35, 66, 76–78, 82, 89, 102, 115–126, 146, 162f., 173, 188, 192
Auswertungsgespräch 25
Autonomieerleben 64, 77–80
- Beschreibungssprache 18, 138
Bilderbücher 170, 186
Bildungsstandard 23, 31, 156, 170
Bildungsziele 131
biografisches Wissen (siehe Wissen)
- Comic 186
Curricula 11, 22, 63f., 131f., 148, 165, 170–174, 195–197
curriculare Vorgaben 50
- DaF-Unterricht 156, 167–169, 171–174, 176–178
deduktiv 9, 189, 191
deduktives Verfahren 156
didaktische Analyse 9, 117, 145, 197
didaktischer Nutzen 63
Differenzerfahrung 148, 199
Differenzierung 43, 47f., 82, 92, 119, 123–125, 131, 173, 192
Differenzierungsangebot 124
Differenzqualität 156, 161, 163
Differenzwahrnehmung 67
domänenspezifische Wissensbestände (siehe Wissen)
Drama 25, 45
- easy readers 185
Eigenerfahrung 171f.
empirische Unterrichtsforschung 65
Entschleunigung 162
epistemologische Überzeugung 10, 62
Epochen 18, 96, 98, 132, 178f., 197, 200
Epochenwissen (siehe Wissen)
Erwartungshorizont 25
Erzählliteratur 186
Exemplare 45, 54
- fachdidaktisches Wissen (siehe Wissen)
fachliches Wissen (siehe Wissen)
Faktenwissen (siehe Wissen)
Fehlinterpretationen 45, 187
Fiktionalitätskonvention 7
focus on form 188f.
focus on meaning 189
fokale Aufmerksamkeit 191
fragend-entwickeltes Unterrichtsgespräch 100
Fremdheit 173, 176f., 180

- Fremdsprache 167f., 171f., 175f., 185
 Fremdsprachendidaktik 12, 188f., 192
 Fremdsprachenunterricht 167f.,
 170–175, 180, 185f.
 frühes Fremdsprachenlernen 167f.,
 170, 192

 Gattung 18, 19, 25, 31, 35, 66f., 89, 96,
 98, 131f., 137–139, 147, 173, 178
 Gattungswissen (siehe Wissen)
 Gedicht 7f., 23f., 34, 62, 73–75, 77f.,
 81f., 96, 101, 134–141, 143–145,
 149, 170, 186
 Gegenstandsorientierung 7
 gelenkte Erfahrung 191
 Genrewissen (siehe Wissen)
 Grammatikübersetzungsmethode 185
 Graphic Novels 186

 handlungs- und
 produktionsorientierter Unterricht
 8, 176f.
 Heidelberger Modell des literarischen
 Unterrichtsgesprächs 8f., 53, 101
 Heterogenität 131, 192

 Individualisierung 192
 induktives Verfahren 156
 instruktivistisch 191
 integrative Deutschdidaktik 129
 Interkulturalität 169, 172
 Intermedialität 138
 Interpretation 8f., 17, 20, 22–24, 30,
 48, 51, 80f., 88f., 101, 129, 133, 139,
 143, 145, 187f.,
 Interpretationskonvention 137f., 148
 interpretieren 10–11, 44f., 54, 76–78,
 87, 90–93, 96f., 100, 133f., 148
 Intertextualität 138
 Irritation 33, 37, 44, 137, 176, 180
 Irritationsbereitschaft 37
 Irritationspotential 177
 Irritationsraster 177–179
 Irritationsstelle 160, 177, 179

 Klarheit 79f., 82, 124, 201
 knowing how 129f.
 knowing that 129f.
 kognitive Aktivierung 25, 81
 kognitive Aktivität 81, 200
 kognitive Dissonanz 175, 177
 Kommunikationsgemeinschaft 101
 kompetente Lektüre 8
 kompetente Leser 98f.
 Kompetenz 31, 37, 43, 53, 83, 99, 172f.,
 191, 197
 Lesekompetenz 34, 155, 161, 170
 literarische Kompetenz 7, 9f., 21, 34,
 53, 82, 170, 172, 174, 178, 181
 Stolperkompetenz 37
 Verstehenskompetenz 62, 155
 Kompetenzbereich Lesen 196
 Kompetenzerleben 10, 78f.
 Kompetenzorientierung 7, 10, 18, 63,
 117, 125, 195
 Können 43f., 49, 51, 55, 95, 103f., 106,
 129f., 133, 137–139, 147, 149
 könnensorientiertes Modell 129
 Konstruktivismus 52, 64, 76
 Kontextualisierung 11, 32, 51, 63, 87,
 88, 89–93, 133, 140, 141, 143, 146,
 148, 155, 158
 kontextuelles Wissen (siehe Wissen)
 Kontextwissen (siehe Wissen)
 konzeptuelles Wissen (siehe Wissen)
 kulturelles Gedächtnis 132, 141, 145,
 155f., 163
 kulturelles Kapital 62, 102, 132
 kulturelles Wissen (siehe Wissen)
 Kulturgeschichte 10, 21, 43, 197
 kulturhistorisches Wissen (siehe
 Wissen)

- Kulturwissen (siehe Wissen)
 Landeskunde 172
 Lautes Denken 53, 55, 102, 104, 134, 137–139, 147
 Lebenswelt 17, 19, 21, 26, 50, 124, 178
 Lehramtsausbildung 35, 37
 Lehrerbildung 43, 55, 168
 Lehrerexpertise 10, 22f., 25
 Lehrwerk 11, 33, 115–126, 140–142, 144, 146, 167, 173
 Lesebuch 9, 11, 90, 116, 140, 167, 187f.
 Leseförderung 97
 Lesehaltung 97f., 102, 104
 Lesekompetenz (siehe Kompetenz)
 Lesemodell 104
 Lesemodus 100, 132–134, 139, 147
 Lesemodus des Literarischen 98
 literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit 129f., 132
 literarische Allgemeinbildung 20f., 32
 literarische Bildung 10, 63, 97, 130
 literarische Kompetenz (siehe Kompetenz)
 literarischer Lesemodus 11, 99, 102–104, 132f., 137f., 147
 literarisches Lernen 9–12, 18, 21, 43f., 46, 51, 54, 82, 87, 131, 139, 147, 149, 155f., 163, 185, 188, 190f., 196
 literarisches Unterrichtsgespräch 37
 literarisches Verstehen 7–10, 12, 17f., 20–23, 43–45, 51, 75–77, 82, 95–97, 101, 106, 134, 146, 171
 literaturbezogenes Können 20, 148
 literaturtheoretische Wissensbestände (siehe Wissen)
 Literaturunterricht 7–10, 18f., 21, 23, 29, 30–33, 35f., 39, 43, 45f., 49, 51, 55, 61–65, 67f., 76f., 82, 91, 96–102, 105, 116, 129–132, 139, 146, 170–174, 176–180, 186, 192, 196, 198, 201
 Märchen 18, 36, 145, 170, 186
 materialer Wissensbestand (siehe Wissen)
 Mehrdeutigkeit 133, 139, 146, 148
 Mehrdimensionalität 180
 Meisterlehre 52
 Meisterleser 104
 Methodenkompendium 124
 mimetischer Lernprozess 53
 Modell-Lernen 11, 104
 Multiperspektivität 180
 Muttersprache 165, 176
 Noticing 189, 191
 nützliches Wissen (siehe Wissen)
 nutzloses Wissen (siehe Wissen)
 Objektivierbarkeit 148
 Offenheit 10, 67, 75f., 81, 130, 148, 179
 Originalsprachstand 157
 Orientierungswissen (siehe Wissen)
 Philologischer Takt 49
 Pisa-Schock 76
 poetische Alterität 30
 poetische Erfahrung 51
 Poetologie 32, 138
 Polyvalenz 137, 175, 179
 Polyvalenzverstehen 148
 powerful knowledge 64
 Präsentationsform 157, 163
 Prompts 75
 prozedurale Wissensbestände (siehe Wissen)
 prozedurales Wissen (siehe Wissen)
 Referenztext 32
 rekonstruktive Unterrichtsforschung 55, 149
 Scaffolding 75, 90, 191
 Schülernähe 124f.

- schülerzentriert 191
 selbstreguliertes Lernen 76
 Sinnhorizonte 139, 141, 145f., 148
 situationales Wissen (siehe Wissen)
 Spezialwissen (siehe Wissen)
 Sprachbuch 116
 sprachliches Wissen (siehe Wissen)
 Steuerung 26, 77, 149
 Stolperkompetenz (siehe Kompetenz)
 Stolperstellen 10
 Subjektivität 29f., 76
 substantivisches Wissen (siehe Wissen)
 Support 10, 22, 24, 73–75,
 77–82, 195
 syntaktisches Wissen (siehe Wissen)
 szenische Interpretation 44
- Task-Based Language Learning
 (TBLL) 188
 teilnehmende Beobachtung 126, 161
 terminologisches Wissen (siehe
 Wissen)
 Textorientierung 29
 Textverstehen 19, 22, 25, 44, 77, 91f.,
 100, 161, 185f., 188, 201
 träges Wissen (siehe Wissen)
- Übung 115, 124, 173, 188
 Unabschließbarkeit des
 Sinnbildungsprozesses 148, 179
 Unterrichtsforschung 55, 65, 149
 Unterrichtsmaterialien 89–91, 157
 Unterrichtspraktiken 10, 148
- Verarbeitungstiefe 17, 46, 48
 Vermittlungsformen 9, 25, 189
 Vermittlungspraktik 46, 49
 Verstehenskompetenz (siehe
 Kompetenz)
 Verstehensprozesse 7f., 10, 19, 43f.,
 46f., 49, 53, 62, 96, 99, 104, 126, 134,
 138, 176
- Vorlesen 134, 147
 Vorwissen (siehe Wissen)
- Wahrnehmungsfähigkeit 162
 Weltwissen (siehe Wissen)
 Wissen
 adaptiver Wissensinsatz 45
 Alltagswissen 64
 biografisches Wissen (144)
 domänenspezifische
 Wissensbestände 7, 30, 44, 50, 196
 Epochenwissen 88
 fachdidaktisches Wissen 138
 fachliches Wissen 10, 21, 73, 96f.,
 196
 Faktenwissen 66, 155, 197
 Gattungswissen 7, 18, 47, 50, 66f.,
 88, 155, 158
 Genrewissen 73f.
 kontextuelles Wissen 11, 132
 Kontextwissen 10, 64, 87f., 91f., 139,
 144, 196–198, 200f.
 konzeptuelles Wissen 24, 32, 46–48,
 51, 55, 138, 147
 kulturelles Wissen 18, 63f., 99, 155,
 158
 kulturhistorisches Wissen 75, 196,
 198
 Kulturwissen 20, 65
 literaturtheoretische
 Wissensbestände 74
 materiale Wissensbestände 95f., 132
 nützliches Wissen 45, 62
 nutzloses Wissen 62, 66, 132
 Orientierungswissen 121, 124, 196
 prozedurales Wissen 46–48, 97
 situationales Wissen 46, 49
 Spezialwissen 62, 87f., 92
 sprachliches Wissen 11f., 186, 188
 substantivisches Wissen 23–25, 74
 syntaktisches Wissen 23, 74, 138
 terminologisches Wissen 32, 96, 138

- träges Wissen 37, 43, 47, 88
Vorwissen 23, 32, 33, 36–38, 62, 88,
91, 96, 139, 161, 162
Weltwissen 10, 17, 21, 23, 87, 91f.,
95, 139, 148, 196,
Wissen, wie 20, 96–98, 100–102, 104
Wissensart 22f.
Wissensqualität 8, 10, 17, 22, 45–48,
50f.
Wissenstyp 10, 46f., 50f.
prozedurale Wissensbestände 47f.,
55, 97
Wissen, wie (siehe Wissen)
Wissensart (siehe Wissen)
wissensbasierte Hilfestellung 10, 77, 81
Wissenschaftspropädeutik 10, 18, 97
Wissenserwerb 18, 23, 50, 92, 161f.
Wissensgesellschaft 195
Wissensnutzung 23, 48
Wissensorganisation 46, 50f.
wissensorientiertes Modell 129
Wissensorientierung 149
Wissenspräsupposition 7
Wissensqualität (siehe Wissen)
Wissensspeicher 155, 157, 163
Wissensspeicher Literatur 155
Wissenstyp (siehe Wissen)
Wissensvermittlung 9, 43f., 46, 50–52,
54f., 65, 68, 115, 126, 140, 155, 189
Zeigen 11, 55, 98, 104f.
Ziele des Literaturunterrichts 18, 146