

2 Handlungsfelder und Fragestellungen des Literaturunterrichts

Ziel dieses theoretischen Kapitels ist es, den fachdidaktischen Hintergrund der empirischen Daten aufzuarbeiten. Erörtert werden daher jene Gegenstände fachdidaktischer Diskussion, die die inhaltlichen Dimensionen der erhobenen Fälle spiegeln.⁴⁸ Zu ihnen gehören die Handlungsfelder bzw. Fragestellungen von Literaturunterricht „Ausbildung literarischer Rezeptionskompetenz“ (Kap. 2.1), „Literarische Rezeptionskompetenz und Literaturunterricht im Kontext poststrukturalistischer Lektürepraxis“ (Kap. 2.2), „Verfahren im Literaturunterricht“ (Kap. 2.3) und „Lektüreauswahl“ (Kap. 2.4). Sie werden im Rahmen dieser Arbeit nicht normativ, wohl aber im Sinne eines objektiven Wissens bzw. eines Ausbildungswissens (Neuweg 2011a) verstanden. Inwieweit die Diskussionsstränge tatsächlich mit den Erfahrungsräumen der interviewten Lehrpersonen interferieren, wird im Anschluss an die Auswertung der Interviewdaten (s. Kap. 4.2) erörtert.

2.1 Zielstellung: Ausbildung literarischer Rezeptionskompetenz

Dass es Literaturunterricht obliegt, Lernende in ihrem Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz zu unterstützen, ist unter Fachdidaktikern unbestritten (vgl. Hurrelmann 2010: 141). Die Diskussion darüber, welche Dimensionen literarische Rezeptionskompetenz im Einzelnen umfasst, wird jedoch kontrovers geführt. Deshalb soll im Folgenden den Fragen nachgegangen werden, welche Ansätze bzw. Zugänge in der fachdidaktischen Diskussion zur Konzeptualisierung literarischer (Rezeptions-)Kompetenz⁴⁹ in Bezug auf unterrichtliche Erwerbs- bzw. Vermittlungsprozesse (vgl. Frederking 2010: 325) gewählt (s. Kap. 2.1.1) und welche Zielstellungen daraus für den Literaturunterricht formuliert werden (s. Kap. 2.1.2).⁵⁰

48 Im Rahmen der Datenauswertung (s. Kap. 4.1) werden diese Diskussionsstränge wieder an die Fälle rückgebunden.

49 Literarische Kompetenz umfasst sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente (vgl. Kammler 2006a: 11; Abraham, Kepser 2009: 63). Den Fokus der folgenden Ausführungen bildet die literarische *Rezeptionskompetenz*.

50 Weitgehend ausgeblendet bleiben sowohl die theoriegeschichtliche als auch die empirische Perspektive (vgl. dazu im Überblick Frederking 2010).

2.1.1 Konzeptualisierung literarischer Kompetenz

Grundsätzlich wird in der fachtheoretischen Diskussion zur literarischen Rezeptionskompetenz, wie sie sich im Zuge der bildungspolitischen Debatte nach PISA herausgebildet hat, (pragmatisches wie literarisches) Lesen im Sinne von Textverstehen als *aktive Konstruktionsleistung* eines Individuums, bei der Textmerkmale und -inhalte sowie Vor- bzw. Kontextwissen⁵¹ „aufsteigend“ und „absteigend“ miteinander interagieren, verstanden (u.a. Grzesik 2005: 165-297; Rosebrock, Nix 2010: 17-20). Die einzelnen Bestimmungsversuche dessen, was literarische (Rezeptions-)Kompetenz ausmacht, setzen jedoch unterschiedliche Akzente und verfolgen unterschiedliche Ansprüche im Hinblick auf eine unterrichtspraktische Implementation. Frederking (2010) greift in seinem Versuch, literarische Rezeptionskompetenz mit Blick auf die unterrichtliche Praxis zu modellieren, auf die Konzepte Abrahams (literarische bzw. poetische Kompetenz), Kammlers (Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz), Zabkas (Interpretationskompetenz und operationalisierbare Standards des Textverstehens), Kämper-van den Boogaarts und Piepers (literarisches Lesen und literarische Lesekompetenz) sowie Spinners (literarisches Verstehen und literarisches Lernen) zurück (Frederking 2010: 341-353). Die von diesen Autoren vorgewonnenen theoretischen Fundierungen literarischer (Rezeptions-)Kompetenz⁵²

51 Auf die Bedeutung von Vorwissen als Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz und die sich daraus ableitenden Implikationen für Erwerbs- und Vermittlungsprozesse im Literaturunterricht wird gesondert (s. Kap. 2.2.2) eingegangen.

52 Der den Konzeptualisierungen zugrunde liegende Kompetenzbegriff ist grundsätzlich an der Kompetenzdefinition von Weinert (2001: 27f.) orientiert, der unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, versteht. Dieser von Weinert „als wissenschaftliche[r] Fachterminus für den unpräzisen Leistungsbegriff“ (Abraham, Kepser 2009: 58) angebotene Kompetenzbegriff, wie er auch von der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Formulierung der Bildungsstandards übernommen wurde, wird u.a. hinsichtlich seiner Leistungs- und Erfolgsorientierung (Funke 2006: 73, Abraham, Kepser 2009: 58ff.) sowie in Bezug auf den mit ihm verbundenen Anspruch der Normierbarkeit, Operationalisierbarkeit und Messbarkeit (u.a. Spinner 2005; Kämper-van den Boogaart 2008b, Wintersteiner 2011: 10) problematisiert. Es geht bei der Konzeptualisierung von Lesekompetenz, wie Hurrelmann (2009: 275f.) betont, nicht um „die Etablierung einer Kompetenz-Performanz-Dichotomie“ im Sinne von Chomsky (1972). Hurrelmann zufolge lässt sich Lesekompetenz „nicht sinnvoll als angeborene Ausstattung modellieren, sondern ist als Ergebnis von Sozialisation zu verstehen, in der interindividuell unterschiedliche Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften), bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander interagieren“ (Hurrelmann 2009: 276). Somit geht es auch nicht, dies sei ergänzend angemerkt, um eine Dichotomie von einem auf Leistung ausgelegten Kompetenzbegriff und einen Handlungen im Allgemeinen umfassenden Performanzbegriff.

werden im Folgenden umrissen und um die Ausführungen von Eggert (textseitige Anforderungen an die literarische Rezeptionskompetenz) sowie Rupp (literarische Rezeptionskompetenz als reflexiv-produktive kulturelle Mündigkeit) ergänzt. Abschließend soll auf das Mehrebenenmodell des Lesens bzw. der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2010) verwiesen werden, das aus explizit didaktischer Perspektive, das heißt mit Blick auf Anschlussstellen unterrichtspraktischer Intervention, Lesekompetenz systematisiert.

Abraham (2008) modelliert literarische Kompetenz theoretisch als poetische Kompetenz und damit als Fähigkeit, deren Gegenstandsbereich sich nicht mehr nur durch das Medium Buch konstituiert, sondern „eine breitere Medienbasis hat“ (Abraham 2008: 20), und unterscheidet die (Teil-)Kompetenzen literarische Rezeptionskompetenz (als Fähigkeit, Texte verstehen zu können)⁵³, literarisch-ästhetische Kompetenz (als Fähigkeit, Formen und Gestalten zu erkennen) sowie literarische Handlungskompetenz (als Fähigkeit zur Anschlusskommunikation im Gespräch, in Inszenierung und eigenem schriftlichen Entwurf) (Abraham 2008: 20ff.). Mit dieser Modellierung integriert Abraham produktive wie rezeptive Fähigkeiten und sowohl den Akt der bzw. die Fähigkeit zur (Erst-)Rezeption als auch die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation.⁵⁴ Neben der horizontalen Dimensionalisierung poetischer Kompetenz nimmt Abraham eine Abgrenzung dieser zur literarisch-ästhetischen Bildung und zu einem rein einführenden Lesen vor (Abraham 2008: 20f.). Ästhetische Bildung denkt Abraham (zusammen mit Kepser), im Unterschied zum literarischen Lesen, das er subjektorientiert als das Sich-Einlassen auf das Spiel eines Textes mit den Kenntnissen sowie Wahrnehmungs- und emotionalen Fähigkeiten des Rezipienten versteht⁵⁵ (Abraham 2008: 19), gegenstandsorientiert (Abraham, Kepser 2009: 98).⁵⁶

Allerdings bleibt Abraham in der Unterscheidung von poetischer Kompetenz auf der einen Seite und literarisch-ästhetischer Bildung auf der anderen insofern unscharf, als er ein Kontextwissen in Bezug auf Gattungen, literarische

53 Aus dieser von Abraham vorgenommenen Definition geht nicht eindeutig hervor, ob er literarische Kompetenz lediglich in Abgrenzung zur literarisch-ästhetischen Kompetenz auf der Ebene wortwörtlicher Bedeutung versteht.

54 Letztere Fähigkeit konzipiert Abraham im Sinne eines Literaturgebrauchs als soziale und somit mediale Erfahrung (Abraham: 2008: 16).

55 Entsprechend betont Abraham den im Rahmen des Rezeptionsaktes eröffneten Deutungs- bzw. Konstruktionsspielraum: „Genauso wie eine Partitur kann ein literarischer Text nicht ‚entschlüsselt‘ oder in irgendetwas anderes ‚übersetzt‘, er kann nur *gespielt* [Hervorhebung im Original] werden“ (Abraham: 2008: 19).

56 Als Ziel literarischer Bildung nennen Abraham und Kepser (2009: 68), Lernende „an eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation), sie zu einem medienbezogenen Dialog mit anderen einzuladen und sie dazu zu befähigen (Sozialisation) sowie sie am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teilhaben zu lassen (Enkulturation)“.

Epochen und rhetorische Ausdrucksmöglichkeiten als Bestandteil der poetischen Kompetenz nicht ausschließt und im Sinne einer symbolischen bzw. referentiellen Lektüre, die er von einer rein einführenden Lektüre abgrenzt, gar voraussetzt. Mit der literarisch-ästhetischen Kompetenz als Fähigkeit, „Formen und Gestalten [zu] erkennen“ (Abraham 2008: 21), führt Abraham zudem an anderer Stelle die betreffenden Komponenten explizit als zur poetischen Kompetenz gehörend an. An anderer Stelle setzt Abraham literarisch-ästhetische Bildung mit literarisch-ästhetischer Kompetenz gleich, wenn er darauf hinweist, dass die durch Schule konstituierte systematische Lesesozialisation am stärksten die literarisch-ästhetische Bildung, die Abraham zufolge auf eine genaue, vergleichende und reflektierende Lektüre angewiesen ist (Abraham 2008: 21.), am wenigsten jedoch die Rezeptionskompetenz beeinflusst. Somit bleibt Abrahams Konstrukt unscharf.

Ähnlich unkonturiert ist, was Abraham (2006) als operationalisierbare Standards bzw. Leistungsdispositionen literarischer Kompetenz definiert, u.a. die Fähigkeiten zur textadäquaten Applikation von Kontextwissen, zur Würdigung der Art und Weise, wie sich Literatur gegenüber Wirklichkeit verhält, zur literarischen Anschlusskommunikation sowie zur Reflexion eines Textes im Horizont des eigenen Lebens (Abraham 2006: 127). Eine Modellierung im Sinne eines empirisch tragfähigen Kompetenzmodells trennscharfer horizontaler Dimensionen und vertikaler Abstufungen erscheint auf der Grundlage dieser Ausführungen nicht möglich. Bereits die von Abraham nahezu synonym gebrauchten Begriffe „operationalisierbare Standards“ und „Leistungsdisposition“ weisen auf ein inkonsistentes Verständnis literarischer Rezeptionskompetenz hin – während eine Leistungsdisposition als Kompetenz im Sinne von Chomsky (1972) zu verstehen ist, implizieren messbare Standards einen Kompetenzbegriff, der den performativen Akt als solchen einschließt.

Deutlich genauer geht Kammler (2006b) vor, der das Verstehen literarischer Symbole als konstitutiven Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz fokussiert. Entsprechende Verstehensprozeduren sieht Kammler (in Abgrenzung zu einem pragmatischen Verstehen) angewendet, „wenn eines oder mehrere Textelemente pragmatisch keinen Sinn machen, wenn sich also eine weitere Bedeutung aufdrängt“ (Kammler 2006b: 197). Als Standards für das Verstehen literarischer Symbole unterscheidet Kammler das Erfassen sprachlich-literarischer Bildlichkeit, das Konstituieren von Bedeutung, indem Deutungshypothesen unter Bezugnahme auf andere Textpartien sowie wirkungsgeschichtliche Kontexte zueinander in Beziehung gesetzt werden, das Reflektieren des dabei eingeräumten Spielraums sowie die Kenntnis und den kritischen Gebrauch entsprechender Fachbegriffe (Kammler 2006b: 203). Deutlich wird allerdings nicht, in welches Verhältnis Kammler diese Standards gesetzt sieht, inwieweit er also davon aus-

geht, dass sie einander bedingen, aufeinander aufbauen etc. Vor allem die beiden letztgenannten Stufen, die metakognitive Reflexion von Interpretationsprozessen sowie die kritische Verwendung von Fachtermini, erscheinen vergleichsweise separiert und dafür, dass sie sehr voraussetzungsreich sind, relativ undifferenziert. Auffällig ist zudem, dass Kammler, obwohl er eine Unterscheidung von Metaphern und Symbolen vornimmt,⁵⁷ Symbolik synonym zur sprachlich-literarischen Bildlichkeit gebraucht.

Zabka hat sich in Bezug auf die literarische Rezeptionskompetenz zum einen der Vermittlung von Interpretationskompetenz als Ziel ästhetischer Bildung⁵⁸ und zum anderen der Formulierung von Standards des Textverstehens auf der Grundlage textseitiger wie die Interaktion von Text und Leser betreffender Operationen gewidmet.⁵⁹ Die Fragestellung nach der pragmatischen, kommunikativen Funktion des Interpretierens im Rahmen eines verständigungsorientierten Unterrichts aufgreifend, benennt Zabka einerseits die Äußerungsformen des expressiven, behauptenden, erklärenden und erörternden Interpretierens (Zabka 2003: 19) und verweist andererseits auf die wertende, appellative und ästhetische Funktion von Interpretieren (Zabka 2003: 31). Dabei wird allerdings nicht deutlich, warum Zabka einmal von Interpretationsformen und einmal von Interpretationsfunktionen spricht. Außerdem bleibt zu hinterfragen, inwieweit die von Zabka benannten Interpretationsformen bzw. -funktionen tatsächlich distinkt sind. Bedeutsam erscheint Zabkas Systematisierung jedoch dahingehend, dass er auf ihrer Grundlage unterrichtspraktische Problemquellen ableitet. So führt er an, dass die unterschiedlichen Interpretationsformen in der konkreten Unterrichtssituation funktional initiiert werden müssen (Zabka 2003: 25f.). Ein Unterricht, der beispielsweise von einem expressiven, wertenden, appellativen oder ästhetischen Interpretieren zu einem behauptenden, erklärenden oder erörternden Interpretieren übergeht, kann Zabka zufolge zu didaktischen Brüchen und motivationalen Einbrüchen führen, wenn „es für die Schüler keinen erkennbaren Grund gibt, Sinnzusammenhänge zu analysieren und interpretierend zu erklären, nachdem sie ihr Verstehen zum Ausdruck gebracht, ein Werturteil formuliert oder den Gegenstand durch eigene Gestaltungen künstlerisch gedeutet haben“ (Zabka 2003: 30f.). Hier wäre zum Beispiel die Frage berührt, wie nach handlungs- und pro-

57 Literarische Symbole versteht Kammler mit Kurz (2004) als sprachliche Bilder, die (im Unterschied zu Allegorien) Binnenelemente literarischer Texte sind und (im Unterschied zu Metaphern) sowohl eine indizierende als auch eine metaphorische Bedeutung aufweisen und sich somit auf die erzählte Situation als Ganze beziehen (Kammler 2006b: 197).

58 Mit der Zielbestimmung von Interpretationskompetenz im Rahmen ästhetischer Bildung modelliert Zabka diese gegenstandsorientiert und nicht allein auf sprachliche Artefakte bezogen (zur Unterscheidung von Literarizität bzw. Poetizität auf der einen und Ästhetizität auf der anderen Seite vgl. Winko 2009: 376).

59 Eine Integration beider Konzeptionen nimmt Zabka allerdings nicht vor.

duktionsorientierten Arbeitsphasen im Literaturunterricht weiter verfahren werden sollte (vgl. Kap. 2.3.1).

Rupps Ausführungen zum Interpretieren im Literaturunterricht bieten hinsichtlich der von Zabka modellierten Interpretationskompetenz eine interessante (empirisch generierte) Ergänzung. Rupp, der literarische Rezeptionskompetenz im Sinne einer „reflexiv-produktive[n] kulturelle[n] Mündigkeit“ (Rupp 2009: 119) versteht und somit, ebenso wie Zabka (2003), neben kognitiven Komponenten⁶⁰ auch das kommunikative Moment betont, hebt hervor, dass bei der Interpretation zu den für eine Analyse typischen formalen, semantischen und strukturellen Dimensionen von Anschlusskommunikation „insbesondere [die] Intentionsbestimmung und Textbewertung hinzu[treten]“ (Rupp 2009: 107). Die der Interpretation zugrunde liegenden kommunikativen Strategien unterscheidet er in eine *monologisch-kontrastive Strategie*, die konfrontativ, provozierend und auf eine Isolierung des eigenen Interpretaments angelegt ist, und in eine *dialogisch-kooperative Strategie*, deren Kommunikationsstil die Merkmale kommentierend, moderierend und positiv anschließend aufweist (Rupp 2009: 118). Allerdings ermittelt Rupp diese Interpretationsstrategien allein in Bezug auf Lernende. Die jeweilige Lehrperson, deren Verhalten maßgeblich dazu beiträgt, ob eine echte Verständigung im Literaturunterricht (vgl. Kap. 2.3.2) erfolgt, lässt er außen vor.

Zabkas zweiter Beitrag zur Bestimmung dessen, was literarische Rezeptionskompetenz konstituiert, basiert auf einer Präzisierung der Teilkompetenzen des PISA-Modells (vgl. Artelt et al. 2001: 69-137) hinsichtlich spezifisch literarischer Kompetenzen. Während Zabka (2003) die Interpretationskompetenz noch im Kontext ästhetischer Bildung und jenseits von Überlegungen zu empirischer Operationalisierbarkeit untersucht, spielen diese bei seiner Definition von Standards zum Textverstehen (s. Zabka 2006) nun eine wesentliche, wenn auch nicht ausschließliche Rolle.⁶¹

Kämper-van den Boogaart und Pieper (2008) unternehmen den Versuch, den Gegensatz zwischen normierbaren und nicht-normierbaren Komponenten literarischer Rezeptionskompetenz zu überwinden. Sie stellen sich der Herausforderung, „sowohl mit Blick auf die Subjekte des Leseprozesses als auch mit

60 In Bezug auf kognitive Strategien unterscheidet Rupp analytische Teilkompetenzen, zu denen er die Rekonstruktion der Gattung und des eigenen Verstehensprozesses sowie eine Konzeptbildung im Rahmen vorgegebener Terminologie versteht, und holistische Teilkompetenzen der kommunikativen Synthesebildung und Metakognition, der Textorientierung und Textbelege sowie der Verknüpfung und Neuformulierung von Konzepten (Rupp 2009: 118). Obwohl auf Kognition ausgerichtet, ist auch hier das kommunikative Moment inhärent.

61 Zum Beispiel finden die nicht-standardisierbaren Komponenten Imaginationsfähigkeit und Empathie (vgl. Spinner 2003: 247f.) Erwähnung und wird die selbstreferenzielle Teildimension literarischer Rezeptionskompetenz berücksichtigt, erstere im Rahmen des PISA-Modells, letztere außerhalb.

Blick auf den Gegenstand Literatur“ (Kämper-van den Boogaart, Pieper 2008: 46) nicht einem Reduktionismus zu erliegen, und demonstrieren exemplarisch, wie sich ein literarischer Text durch textnahes Lesen erschließen lässt.⁶² Subjektseitig sehen Kämper-van den Boogaart und Pieper die wesentliche Anforderung literarischer Textrezeption mit Eggert (2002) darin, auf die spezifischen „Spielregeln“ literarischer Lektüre einzugehen⁶³, bzw. mit Eco (1994) darin, einen „Fiktionsvertrag“ abzuschließen (Kämper-van den Boogaart, Pieper 2008: 47). Vor diesem Hintergrund deklarieren die Autoren als Dimensionen literarischer Rezeptionskompetenz die Kenntnis von Poetizitätskonventionen sowie die Motivation und Bereitschaft, diesen Poetizitätskonventionen, unter emotionaler Beteiligung und ggf. auch mittels wiederholten Lesens, zu folgen (Kämper-van den Boogaart, Pieper 2008: 48).⁶⁴ In Bezug auf die Interaktion von Text und Subjekt während des literarischen Lesens sehen Kämper-van den Boogaart und Pieper schließlich die Fähigkeit, intra- und intertextuelle Bezüge herzustellen sowie

62 Ein alternatives Vorgehen kann in dem von Collins, Brown und Newman (1989) entwickelten Modell der kognitiven Lehre (*cognitive apprenticeship*) gesehen werden, das „der Explikation oder Reifikation von kognitiven Prozessen“ (Renkl 2010: 747) dient. Das Modell konstituiert sich Renkl zufolge aus authentischen Lernaufgaben sowie aus einer spezifischen instruktionalen Sequenz: Die Lehrperson verbalisiert als Experte ihre Vorgehensweise beim Lösen einer bestimmten Aufgabe bzw. eines bestimmten Problems (*modelling*) und betreut anschließend die Lernenden bei der Bearbeitung zunehmend komplexer werdender authentischer Aufgaben (*coaching*), wobei sie denjenigen Unterstützung anbietet, die noch nicht dazu imstande sind, die Aufgabenstellungen eigenständig zu bewältigen (*scaffolding*), gleichzeitig aber auch dazu anregt, verstärkt selbständig zu arbeiten und weitere Bereiche zu erschließen (*exploration*). Die Lernenden sind in diesem Zuge angehalten, ihre Gedankengänge zu artikulieren (*articulation*), um sie einer Reflexion zugänglich zu machen (*reflection*) (Renkl 2010: 747).

63 Zur Charakterisierung dieses Umgangs mit literarischen Texten greift Kämper-van den Boogaart (2000) auf Bourdieus Begriff der *illusio* zurück, unter dem dieser ein Interesse versteht, „das nicht in ökonomischen oder zweckrationalen Kategorien aufgeht“ (Kämper-van den Boogaart 2000: 19) und das Kämper-van den Boogaart bzgl. Literatur (und Kunst) als Glauben deutet, „Wichtiges zu tun“, sowie als Bedingung und Effekt des betreffenden Spiels deklariert (Kämper-van den Boogaart 2000: 20). Wenngleich also Kämper-van den Boogaart die Kategorie der *illusio* als Voraussetzung bzw. als konstituierende Komponente literarischen Verstehens begreift, zögert er mit Blick auf zu initiiierende institutionelle Erwerbsprozesse doch, sie auch als Kompetenz zu fassen.

64 Vgl. dazu die Aussage Eggerts (2009), dass „Signale‘ am Text oder aus der Situation der Textrepräsentation vom Leser so wahrgenommen werden [müssen], dass sie als *literarische* [Hervorhebung im Original] Texte im Sinne von Literatur als Kunst aufgefasst und gedeutet werden“ (Eggert 2009: 188). Diese durch Fiktionsbewusstsein gesteuerte Textwahrnehmung prägt Eggert zufolge die Verarbeitungsformen einer emotional geöffneten Lektüre, einer analytischen Interpretation oder einer abwehrenden Haltung wie Abbruch oder selektive Lektüre, etc. (Eggert 2009: 186). Verunsicherung oder gar Empörung seitens des Rezipienten in Bezug auf bestimmte Poesie- und Literaturkonzepte sieht Eggert in dessen lebensgeschichtlich erworbenen, aber nicht reflektierten Normvorstellungen begründet (Eggert 2009: 186).

Inferenzbildungsprozesse vorzunehmen, als spezifisch an (Kämper-van den Boogaart, Pieper 2008: 59).

Mit den von ihnen skizzierten Dimensionen bzw. Komponenten literarischer Rezeptionskompetenz bleiben die Autoren auf einer relativ abstrakten (und somit nicht operationalisierbaren Ebene) und legen nahe, dass konkrete Verstehensoperationen letztlich nicht textunabhängig verstanden werden können. Aus handlungspraktischer Perspektive heraus schlagen Kämper-van den Boogaart und Pieper entsprechend auch vor, den Bereich der *Content Knowledge* zu erweitern und in diesem Zusammenhang, im Sinne von Shulman (1986), sowohl substantivisches, sich auf Basiskonzepte und Prinzipien beziehendes Wissen, als auch syntaktisches Wissen zu berücksichtigen (Kämper-van den Boogaart, Pieper 2008: 61).⁶⁵ Bemerkenswert erscheint zudem, dass die Autoren auch motivationale und emotionale Aspekte als integrale Bestandteile des Rezeptionsaktes (vgl. Weinert 2001: 27f.) erfassen.

Ähnlich wie Kämper-van den Boogaart und Pieper versucht auch Eggert (2009) auf der Grundlage von distinkten Merkmalen literarischer Texte literarische Rezeptionskompetenz zu definieren, wobei er, anders als Kämper-van den Boogaart und Pieper, auch vertikale Kompetenzabstufungen vornimmt. Auf diese Abstufungen soll im Folgenden dann eingegangen werden, wenn sie sich im Hinblick auf die Diagnose von Verständnisschwierigkeiten unmittelbar als unterrichtspraktisch relevant erweisen.

Als erstes verweist Eggert auf das *literarische Gattungswissen* und führt aus, dass die Anwendung dieses Wissens in der (z.B. gattungsspezifischen oder literaturgeschichtlichen) Einordnung eines literarischen Textes schematisch erfolgen kann (Eggert 2009: 188). Indikatoren für ein unreflektiertes, restriktives Gattungswissen sind Eggert zufolge „Abbruch der Lektüre, Verweigerung des Kunstcharakters bei habitualisierten Normerwartungen oder Reduktion von Textkomplexität im Lektüreakt“ sowie die Applikation von poetologischem Regelwissen oder literaturgeschichtlichen Konstruktionen, wobei „das Einzelwerk zum Paradigma einer Gattung, Textsorte oder eines literarischen Genres erklärt wird“ (Eggert 2009: 189).⁶⁶ Wenngleich nicht deutlich wird, auf welcher Grundlage Eggert diese Indikatoren benennt bzw. aus welchen Beobachtungen er die Indikatoren ableitet, scheinen sie für Lehrende doch ein geeignetes Instrument zur Diagnose einer schematischen Handhabung von Gattungswissen zu

65 Auf die Bedeutung syntaktischen Wissens weist auch Winkler (2007: 81) hin (s. Kap. 2.2.2), indem sie literarisches Lesen in einer Domäne von *ill-structured knowledge* verortet.

66 Unter einer hohen literarischen Reflexionskompetenz versteht Eggert dagegen eine flexible Handhabung von Gattungswissen im Verhältnis zum Einzelwerk. Die sich daraus für den Literaturunterricht ergebenden Implikationen bzgl. der Vermittlung von Kontextwissen werden gesondert (s. Kap. 2.2.2) diskutiert.

sein. Als zweites führt Eggert den Aspekt der Kontextualisierung an. Diese Komponente versteht er ausschließlich im Sinne eines differenzierten Sprachwissens, das es ermöglicht, den Verweischarakter von „Formen wortgebundener Bildlichkeit wie Metaphern, Symbolen, Allegorien, Chiffren“ zu erkennen (Eggert 2009: 189f.). Die literaturgeschichtliche Dimension literarischer Rezeptionskompetenz fasst Eggert unter der Bezeichnung „kulturelles Wissen“ bzw. „kulturelles Gedächtnis“ (Eggert 2009: 191). Dieses kulturelle Wissen kann Eggert zufolge, „kulturelle Traditionsbrüche“ markieren, wenn es schwindet oder an Bedeutung verliert (Eggert 2009: 192). Zur Stützung seiner Aussage verweist Eggert in diesem Zusammenhang exemplarisch auf den Umstand, dass Säkularisierungstendenzen in der deutschen Gegenwartsgesellschaft, insbesondere „in multikulturellen Sozialsituationen, wie es in heutigem schulischen Literaturunterricht mit Kindern und Jugendlichen aus Enkulturationen nicht-jüdisch/nicht-christlicher Kulturen häufig der Fall ist“, dazu führen, dass biblische Symbole etc. nicht mehr als solche wahrgenommen werden (Eggert 2009: 191).⁶⁷ Auf diese Weise konzipiert Eggert literarische Rezeptionskompetenz nicht nur in Bezug auf einen literarischen Text und seinen Entstehungshintergrund, sondern bindet sie auch an den aktuellen gesellschaftlichen Erfahrungshintergrund von Rezipienten und somit an deren Vorwissen zurück. Dieser Bezug zum Subjekt tritt schließlich noch stärker in der vierten von Eggert formulierten Dimension literarischer Rezeptionskompetenz hervor, als die er den Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit fasst, das heißt die Kenntnis und gezielte Handhabung verschiedener Modi von Textrezeption (Eggert 2009: 192).

Spinner (2006) rückt im Rahmen seiner Konzeptionalisierung literarischen Lernens schließlich Komponenten literarischer Rezeptionskompetenz in den Mittelpunkt, die selbst zwar nicht (alle bzw. durchgehend) operationalisierbar sind, aber entsprechende Teilkompetenzen konstituieren, die einer Testung unterzogen werden können. Als Aspekte literarischen Lernens kennzeichnet Spinner u.a. die „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Erfahrungen“, die Jugendliche zu Gunsten einer generalisierenden Aussage zum Text oftmals vernachlässigen, das „Wechselspiel von Subjektivität“⁶⁸ und Textorientierung“, die

67 Für den Literaturunterricht schlussfolgert Eggert daraus, dass, wenngleich das literarischen Texten inhärente Merkmal der Mehrdeutigkeit bedeutet, dass aktuelle Applikationen möglich sind, Lernenden kulturelle Wissensbestände systematisch vermittelt werden müssen, um ihnen einen Zugang zu früheren Stadien der Kultur zu ermöglichen (Eggert 2009: 192).

68 In Bezug auf die Subjektivität des Rezipienten merkt Spinner (2004a: 173f.) an, dass literarisches Lesen „oft ein Prozess des Selbst-Verstehens, der Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, mit Leid, mit Wut, mit moralischen Konflikten usw.“ ist, ein guter Literaturunterricht deshalb zum einen Lebensfragen der Lernenden berücksichtigt und ihnen zum anderen „Schutz vor Selbstoffenbarung“ bietet. Abraham und Kepser (2009: 99) weisen diesbezüglich darauf hin, dass literarisches Lesen immer auch „ein *Lernen am Modell* [Hervorhebung im Original]

funktionale, auf die ästhetische Wirkung ausgerichtete Wahrnehmung und Analyse sprachlicher Gestaltung sowie das (textadäquate) Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen (Spinner 2006: 8-11). Zudem benennt Spinner beispielsweise die Herausforderung, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen der am Gespräch beteiligten Personen und Textbezug herzustellen, sowie das Sich-Einlassen auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses bzw. die Bereitschaft, sich auch dann (ausdauernd) mit dem Text auseinanderzusetzen, wenn kein bündiges Ergebnis in Aussicht steht oder ungewohnte Ausdrucksformen den Zugang erschweren (Spinner 2006: 12). Damit nimmt er eine sehr weite Perspektive auf literarische Rezeptionskompetenz ein: Er betont die individuelle, emotionale und imaginative und genussvolle Komponente literarischen Lernens, hebt aber gleichzeitig auch hervor, dass zu literarischer Rezeptionskompetenz analytische Fähigkeiten sowie Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen gehören.⁶⁹

Rosebrock und Nix (2010) unternehmen den Versuch, Lesen bzw. Lesekompetenz zu modellieren, indem sie die Lesekompetenz konstituierenden Elemente auf drei Ebenen systematisieren – der Prozessebene, der Subjektebene und der sozialen Ebene. Damit führen sie zusammen, was in den zuvor geschilderten Modellierungen separiert gedacht wird. Auf der Prozessebene (als Kern ihres Mehrebenenmodells) verorten Rosebrock und Nix solche interagierenden kognitiven Anforderungen des Leseakts, die sie auch in dem der PISA-Studie zugrunde gelegten Kompetenzbegriff aufgenommen sehen⁷⁰: die hierarchieniedrigen, beim Lesen ggf. automatisiert ablaufenden Operationen der Wortidentifikation und der Bildung lokaler Kohärenzen sowie die hierarchiehöheren Operationen der globalen Kohärenzbildung, des Erkennens von Superstrukturen und der Identifikation von Darstellungsstrategien, die eine bewusste gedankliche Anstrengung während des Lesens voraussetzen (Rosebrock, Nix 2010: 20). Die subjektive Ebene von Lesekompetenz konzeptualisieren die Autoren in Bezug auf die Persönlichkeit des Rezipienten einschließlich seines Selbstkonzepts als Leser. Zu ihr zählen sie das Wissen des Rezipienten sowie seine (innere) Beteiligung, Motivation und Reflexion der Erfahrungen anderer auf sich selbst (Rosebrock, Nix 2010: 21f.) Der sozialen Ebene als Rahmen zur Intensivierung des Textverstehens und zur Generierung eines Leseanlasses ordnen Rosebrock und Nix schließlich die Kommunikation im Anschluss an Texte mit der Familie, in der Schule und unter Peers zu (Rosebrock, Nix 2010: 23f.). Literarische Lesekompetenz ist

ist, das auf innerem Probehandeln beruht“. Dieser Problematik wird im Rahmen dieser Arbeit noch einmal gesondert nachgegangen (s. Kap. 2.1.2).

69 S. Kap. 2.1.2 zur Frage, inwieweit Lesen auch mit Anstrengung verbunden sein darf bzw. sein sollte.

70 Damit unterstellen Rosebrock und Nix die Messbarkeit der Operationen.

Literaturunterricht als Fall

Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden

Lindow, I.

2013, XIV, 278 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01810-8