

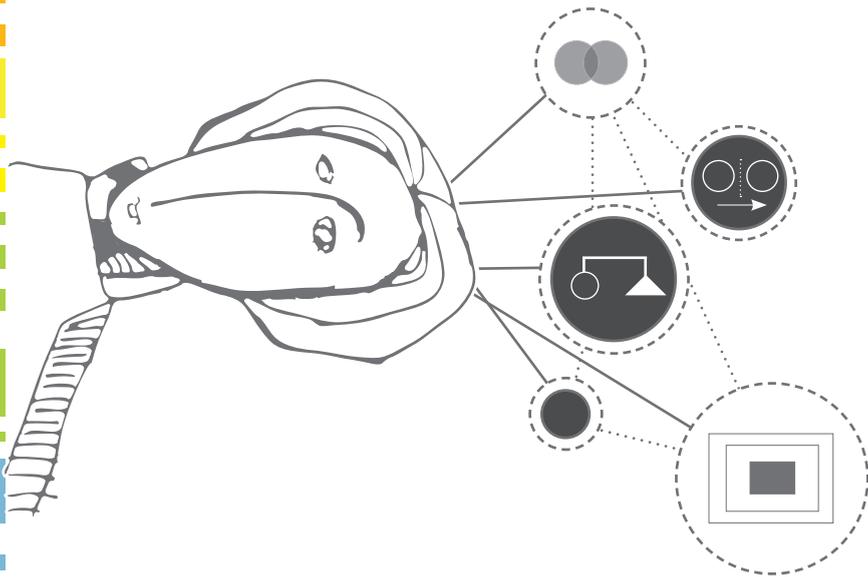


Anita Schilcher •  
Markus Pissarek (Hg.)

# Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz

Ein Modell literarischen Lernens  
auf semiotischer Grundlage

4. ergänzte Auflage



Auf dem Weg  
zur  
literarischen Kompetenz

Ein Modell literarischen Lernens  
auf semiotischer Grundlage

herausgegeben von

Anita Schilcher

und

Markus Pissarek



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlagentwurf:**  
Johannes Wild

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**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.

ISBN: 978-3-8340-1808-3

Schneider Verlag Hohengehren GmbH  
Wilhelmstraße 13  
D-73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018  
Printed in Germany. WolfMedia, Korb

# Inhaltsverzeichnis

Zur Konzeption dieses Bandes ..... 5

## **1 LITERARISCHE KOMPETENZ: ZUR MODELLIERUNG DES BEGRIFFS.....9**

---

**ANITA SCHILCHER/MARKUS PISSAREK** ..... **9**

1.1 Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens ..... 9

1.1.1 Was ist „literarische Kompetenz“? ..... 15

1.1.2 Zu einem schwierigen Verhältnis: Kompetenz und Wissen ..... 21

1.1.3 Zur Modellierung eines Kompetenzmodells ..... 24

1.1.4 Lässt sich literarische Kompetenz messen? ..... 25

1.1.5 Kompetenzorientierter Literaturunterricht – wie sieht das aus? ..... 27

**HANS KRAH** ..... **35**

1.2 Was ist „Literatursemiotik“? ..... 35

**KASPAR H. SPINNER** ..... **55**

1.3 Semiotik in der Literaturdidaktik ..... 55

1.3.1 Zur Geschichte der Semiotik in der Literaturdidaktik ..... 55

1.3.2 Semiotisch-strukturalistische Vorgehensweisen im Literaturunterricht heute ..... 59

## **2 DIMENSIONEN LITERARISCHER KOMPETENZ .....63**

---

**MARTIN NIES** ..... **63**

2.1 Explizite und implizite Textbedeutung verstehen ..... 63

2.1.1 Grundlagen ..... 63

2.1.2 Niveaustufen ..... 76

**KARLA MÜLLER** ..... **87**

2.2 Grundlegende semantische Ordnungen erkennen ..... 87

2.2.1 Grundlagen ..... 87

2.2.2 Niveaustufen ..... 94

**ANITA SCHILCHER/SUSANNE DÜRR** ..... **105**

2.3 Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie ..... 105

2.3.1 Grundlagen ..... 106

2.3.2 Niveaustufen ..... 114

<b>MARKUS PISSAREK</b>	<b>135</b>
2.4 Merkmale der Figur erkennen und interpretieren .....	135
2.4.1 Grundlagen.....	135
2.4.2 Niveaustufen .....	148
<b>MICHAEL TITZMANN</b>	<b>169</b>
2.5 Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben .....	169
2.5.1 Grundlagen.....	169
2.5.2 Niveaustufen .....	178
<b>ANITA SCHILCHER</b>	<b>199</b>
2.6 Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren .....	199
2.6.1 Grundlagen.....	199
2.6.2 Niveaustufen .....	208
<b>SUSANNE DÜRR</b>	<b>229</b>
2.7 Die Vermittlungsebene von Texten analysieren.....	229
2.7.1 Grundlagen.....	229
2.7.2 Niveaustufen .....	242
<b>HANS KRAH</b>	<b>261</b>
2.8 Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen .....	261
2.8.1 Grundlagen.....	261
2.8.2 Niveaustufen .....	277
<b>MICHAEL TITZMANN</b>	<b>289</b>
2.9 Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung.....	289
2.9.1 Grundlagen.....	289
2.9.2 Niveaustufen .....	301
<b>ANHANG .....</b>	<b>319</b>
<hr/>	
Fragenkatalog .....	319
Kompetenzmodell Literarisches Lernen .....	324
Literatursemiotisch orientierte Interpretationen.....	327
Literaturverzeichnis .....	335
<i>Primärliteratur</i> .....	335
<i>Medien</i> .....	338
<i>Wissenschaftliche Literatur</i> .....	339
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	353

## Zur Konzeption dieses Bandes

Dieser Band ist aus der Überzeugung der Autorinnen und Autoren entstanden, dass sich der literatursemiotische Ansatz ideal dafür eignet, um im Deutschunterricht nachhaltige literarische Kompetenzen schon ab der Grundschulzeit systematisch aufzubauen.

Er gliedert sich in zwei wesentliche Bereiche:

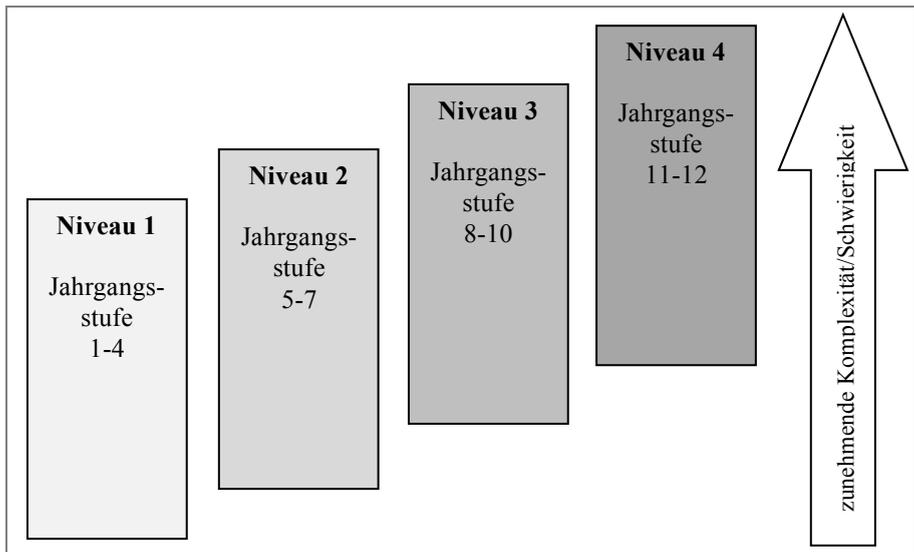
Im ersten Abschnitt werden die Kontexte der zugrundeliegenden Konzepte dargestellt. Der Beitrag von Anita Schilcher und Markus Pissarek versucht zunächst den derzeitigen fachdidaktischen Diskussionsstand zur „**literarischen Kompetenz**“ mit dem hier vertretenen Ansatz und seiner Perspektive in Beziehung zu setzen. Der literaturwissenschaftliche Beitrag von Hans Krahl führt an Textbeispielen grundlegend in die **Literatursemiotik** ein. Darin wird gezeigt, was sie leisten kann und mit welchen Begriffen und Instrumenten sie arbeitet. Der Beitrag ist so verfasst, dass er auch ohne fachwissenschaftliche Vorkenntnisse gut nachvollziehbar ist. Kaspar H. Spinners Beitrag rekonstruiert schließlich, wie der literaturdidaktische Diskurs auf die ersten Impulse der Semiotik reagiert hat, und entwickelt Thesen zum Potential eines literatursemiotischen Ansatzes für den heutigen Literaturunterricht.

Der weit umfangreichere zweite Abschnitt umfasst einen systematischen und eng verzahnten Entwurf, den acht Literaturwissenschaftler und Fachdidaktiker in einer zeitintensiven Kooperation entwickelt haben. Er gliedert sich in neun Kapitel, neun Dimensionen literarischer Kompetenz. Jedes dieser Kapitel folgt dem gleichen Aufbau: Zunächst werden die zentralen **fachwissenschaftlichen Grundlagen** der Dimension anhand von Textbeispielen eingeführt und an ihnen illustriert.

Darauf aufbauend folgt jeweils die Konzeption von **vier Niveaustufen**. Sie basieren auf der Unterrichtserfahrung und pädagogischen Intuition der Autorinnen und Autoren und sind nicht empirisch überprüft. Die Intention dieses heuristischen Modells ist es, zunächst die Entwicklung des komplexen Phänomens „literarisches Verstehen“ innerhalb der Dimensionen zu strukturieren. Es geht also nicht darum, ein normatives, starres Gerüst oder Curriculum vorzuschlagen, sondern einen Entwurf anzubieten, wie sich literarische Kompetenz vom Grundschulalter bis ins Studium entwickeln könnte.

Die vier Niveaustufen implizieren keine *notwendige* Abfolge der Entwicklung. Die Schwierigkeit von Aufgaben und Kompetenzstufen hängt von so vielen Faktoren ab – der gewählte literarische Text wird sich am stärksten auswirken –, dass durchaus plausibel ist, dass sich die Schwierigkeitsgrade der Niveaustufen überlappen. Eine Handlung auf Niveaustufe 1 kann durchaus mit einem anspruchsvollen literarischen Text weit mehr abverlangen als eine Handlung auf Niveaustufe 4 mit einem weniger komplexen Text (vgl. Grafik 1). Jedoch sind die Autorinnen und Autoren beim Konzipieren grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Kompetenzformulierungen der Niveaustufen auch zur Orientierung Jahrgangsstufen zugeordnet werden können –

ohne dass dies präskriptiven Charakter haben soll. Es ist auch nicht so gedacht, dass Schüler nach der 8. Klasse damit aufhören, Handlungen von Niveaustufe 1 und 2 zu verwenden.



Grafik 1: Niveaustufen – Überlappung der Schwierigkeitsgrade

Allen Beteiligten war wichtig, die zentralen **Prämissen** zu explizieren. Diese finden Sie jeweils im ersten Abschnitt der Kapitel in umrahmten Kästen mit Fettdruck hervorgehoben. Zudem finden Sie auch bei der jeweiligen Niveaustufe die konkrete Formulierung einer **Kompetenzfacette**, die vorschlägt, was realistische Anforderungen der betreffenden Niveaustufe sein könnten.

### **Michael Ende: Die unendliche Geschichte**

Rechtsbündige Einschübe wie dieser markieren, dass dieser Text ausführlicher besprochen und zur Illustration herangezogen wird. Sie sollen eine schnelle Orientierung ermöglichen. Im Anhang finden Sie ein umfassendes Verzeichnis literatursemitisch orientierter Textinterpretationen, das nach Primärautoren geordnet ist und die Recherche nach weiteren Beispielen erleichtert.

Es ist uns wichtig, uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die vielen bereichernden, manchmal tagelangen Diskussionen, das leidenschaftliche Engagement für diese Idee und vor allem die große, jahrelange Geduld mit diesem Projekt zu bedanken.

Unser besonderer Dank gilt Johannes Wild für seine kompetente und unermüdliche Hilfe bei der Schlussredaktion wie auch unseren Doktoranden und studentischen

Hilfskräften Ingeborg Zitzler, Vera Drescher, Angelika Maurer, Lisa Weber, Katharina Schön, Marina Geißler und Michael Stiersdorfer.

Regensburg, Frühjahr 2013

Anita Schilcher und Markus Pissarek

### **Anmerkungen zur dritten Auflage**

Wir freuen uns, dass unser Band zum literarischen Lernen so regen Zuspruch gefunden hat. Diese dritte, korrigierte und ergänzte Auflage weist im Anhang einen Fragenkatalog auf. Schülerinnen und Schüler können ihn bei der Interpretation literarischer Texte als Hilfsinstrument einsetzen. Er ist aus der Idee heraus entstanden, dass es für die Schülerinnen und Schüler oft nicht leicht ist, eigenständig passende Fragen an den literarischen Text zu stellen, um einen Einstieg in die Interpretation zu finden. Mit Hilfe dieses extensiven Fragenkatalogs können die Schülerinnen und Schüler leichter Teilfragen identifizieren, die für die Untersuchung eines Textes fruchtbar und gewinnbringend sind. Die erste Hürde der Textinterpretation wird damit leichter überwunden. Der Katalog ist nicht so zu verstehen, dass er stur und schematisch „abgearbeitet“ werden soll, sondern als Überblick über mögliche transferierbare Fragestellungen.

Ein wichtiger Aspekt literarischer Kompetenz ist es unserer Ansicht nach, dass die Schülerinnen und Schüler selber erkennen und entscheiden können, welche Aspekte bei einem spezifischen literarischen Text relevant und interessant sind und welche eher nicht. Die Auswahl der lohnenswerten und spannenden Fragen ist Teil der Selbstregulation: Was will ich herausfinden? Bringt mich diese Frage weiter? Sollte ich mir nicht eher eine andere Dimension ansehen? Habe ich mein Ziel erreicht?

Regensburg, Sommer 2015

Anita Schilcher und Markus Pissarek

## **Anmerkungen zur vierten Auflage**

Die vierte Auflage wurde im Anhang um eine zweiseitige Übersicht ergänzt, welche auf einen Blick das Kompetenzmodell und die Querverbindung zwischen den neun Dimensionen auf den vier Ebenen der Niveaustufen sichtbar macht. Dieser Überblick illustriert, dass literarisches Lernen kein isolierendes Training einzelner Bausteine oder Ebenen darstellt, die unverbunden nebeneinander stehen, sondern eine tiefergehende Struktur alle Bestandteile durchdringt. So baut beispielsweise die Analyse der Handlungsebene auf den semantischen Räumen auf, ist ohne die Figur nicht beschreibbar und steht mit der Vermittlungsebene und der Textideologie in Verbindung.

Klagenfurt und Regensburg,  
Sommer 2018

Anita Schilcher und Markus Pissarek

# 1 Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs

ANITA SCHILCHER/MARKUS PISSAREK

## 1.1 Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens

Es gibt nicht viele Begriffe, die auf Lehrerfortbildungen zu ähnlichen Aversionen führen wie der Begriff der „Kompetenzorientierung“. Als neue Zielvorgabe von „oben“ oktroyiert (KMK-Beschlüsse), mit der Schmach von PISA 2000 assoziiert, die das „altbewährte“ Bildungssystem in Frage stellte, und als Begründungszusammenhang für die zahlreichen nationalen und internationalen Tests ins Feld geführt, durch die Lehrkräfte ihre Arbeit stets in Frage gestellt sehen, ist er selten geeignet, einen sachlichen Diskurs über gelingende Lernprozesse mit Lehrkräften zu initiieren. Und auch die Literaturdidaktik begegnet dem Begriff und seinen Implikationen zum Teil mit Distanz und Skepsis (Frickel/Kammler/Rupp 2012: 9).

Nichtsdestotrotz stellt das vorliegende Buch den Versuch dar zu eruieren, was wesentliche Bestandteile einer „literarischen Kompetenz“ sein könnten, denn die Einführung nationaler Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (Klieme et al. 2003; KMK 2005) leitete einen Paradigmenwechsel nicht nur im schulischen Diskurs ein, sondern ebenso im fachdidaktischen. Die historische Allianz zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft geriet dabei ins Wanken, denn zunehmend verlagerte sich der Blick von der Sache, also dem literarischen Text und dem idealen Rezeptionsprozess, auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist die Entwicklung der Literaturdidaktik von einer fachwissenschaftlich hergeleiteten Abbilddidaktik hin zu einer lernpsychologisch motivierten Bildungsforschung umstritten. Zum einen besteht die – vielleicht berechtigte – Sorge, dass durch die Kompetenzorientierung all das, was nicht zu quantifizieren und zu messen ist, in den Hintergrund gedrängt wird, so dass künstlerische und kreative Domänen und Aktivitäten zunehmend an Bedeutung verlieren. Es wird ausgeführt, wie problematisch der Zusammenhang von „Ökonomie und Kompetenz“ sei, dass es in PISA darum gehe, das „Bildungskapital“ zu quantifizieren und die materiellen Bedingungen des Lebens, die das Ziel von Bildungsprozessen à la PISA seien, zu sichern (vgl. zusammenfassend Grimm 2011; Kepser 2012). Besondere Brisanz gewinnt diese Sicht bei Wintersteiner (2011), der der Literaturdidaktik einen Mangel an Grundsatzdebatte gegenüber bildungspolitischen Zumutungen attestiert, was in der Folge dazu führe, dass die literarische Bildung stark an gesellschaftlichem Ansehen verliere. Im Kompetenzbegriff sieht er den Transmissionsriemen für ökonomische Effizienz.

Auch wenn man den bildungspolitischen Diskurs kritisch begleiten und die „ökonomische Grundierung“ (Köster/Lindauer 2008: 155) kritisch reflektieren muss, halten wir es für eine unzulässige Pauschalisierung zu behaupten, die Modellierung von Kompetenzen ordne sich zwangsläufig dem ökonomischen Leitdiskurs unter. Die Modellierung von Kompetenzen – auch für das literarische Lernen – erscheint

uns vor allem deshalb sinnvoll, weil sie Lernprozesse transparenter macht und individuelle Zielsetzungen im Lernprozess erlaubt, Schwierigkeiten im Lernprozess diagnostisch aufspüren hilft und individualisierte Aufgabenstellungen ermöglicht, die die Schülerinnen und Schüler bei der Konstruktion ihrer Wissensbestände unterstützen. Diese Anforderungen an den Lernprozess verlangen eine Veränderung des Selbstverständnisses und des Profils der wissenschaftlichen fachdidaktischen Forschung. Literaturdidaktische Konzepte der letzten Jahrzehnte – vom interpretativen Unterrichtsgespräch, über rezeptionsorientierte und postmoderne Ansätze bis hin zur Handlungs- und Produktionsorientierung – definierten und legitimierten sich nicht zuletzt dadurch, dass sie literaturtheoretische Ansätze aufgriffen, für didaktische Fragestellungen aufbereiteten und daraus methodische Schlüsse zogen. Dabei wurde der Diskurs zum Teil stark ideologisch geführt, wobei jede theoretische wie praktische Richtung behauptete, dass ihre Art des Unterrichts besser sei als traditionelle, vorhergehende oder existierende. Keines der unterschiedlichen theoretischen Konzepte konnte bisher empirisch nachweisen, dass es geeignet ist, (größere) Fortschritte im Lernprozess der Schüler zu bewirken. Eine Aufgabe für die Zukunft ist es deshalb, intuitiv einleuchtende und theoretisch durchdachte Konzepte durch eine empirische, domänenspezifische Forschung abzusichern.

In den Naturwissenschaften ist der Diskurs um Kompetenzorientierung schon weiter vorangeschritten als dies in der Deutschdidaktik der Fall ist. Wie selbstverständlich entwickeln Didaktiker dieser Fächergruppe seit Jahren Instrumente, um Schüler- wie Lehrerleistungen zu messen (allein die vielen einschlägigen Forschungsprojekte zeigen das, z. B. COACTIV, ProwiN, HEUREKA, MAT, Co<sup>2</sup>Ca; vgl. den Überblick in Klieme/Leutner/Kenk 2010). Das mag zum einen daran liegen, dass die „ökonomische Verwertbarkeit“ dieser Fächer naheliegender scheint oder daran, dass die Affinität zur quantitativen Forschung in diesen Fächern höher ist. Ein zentraler Unterschied in den Fachkulturen ist aus unserer Sicht jedoch, dass es einfacher ist, in den stärker aufgabenorientierten Fächern (Mathematik, Physik, Chemie) Kompetenzmodelle zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit Niveaus und Schwierigkeitsgraden von Aufgabenstellungen ist z. B. Voraussetzung für die Erstellung von Klassenarbeiten in diesen Fächern, die stets aus leichten und schwierigeren Aufgaben bestehen. Deutschlehrer machen sich im Rahmen von Textinterpretationen zwar Gedanken über den Schwierigkeitsgrad eines Textes, bislang war es jedoch nicht ihre Aufgabe, leichte und schwere Aufgaben zu Texten zu entwickeln. Komplexitätsreduktion – so Köster (2008: 190) – erfolgt im Deutschunterricht meist unberaten und unbeholfen durch die Prüflinge, indem ein großer Teil die geforderten Maximalstandards einer Aufgabe nicht erfüllt. Bei der Aufgabenkonstruktion müsse es deshalb darum gehen, „die Vorgaben so zu dimensionieren, dass sie bei den Prüflingen – und nicht nur bei den Cracks – Produktivität anstoßen. Grundlegende Voraussetzung dafür wären Aufgaben, die das Arbeitsfeld so bemessen, dass bei den Prüflingen das Interesse entsteht, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, etwas herauszufinden.“ Ein wesentliches Kriterium für eine gute Aufgabe ist demnach die Erfolgswahrscheinlichkeit der Lösung durch die Schüler (vgl. ebd.: 189).

Als Grundlage hierfür kann das Kompetenzmodell von Ossner dienen. Noch 2008 stellte dieser in Bezug auf die schwierig vorzunehmende Gliederung des Fachbereichs Deutsch und das Verhältnis zu Kompetenzmodellen fest: „Wir wissen heute wenig über diese Verhältnisse, die empirisch durchleuchtet werden müssen. Solange kann man sich nur auf ein analytisches Modell stützen, das aus der Analyse der Sache selbst gewonnen wird.“ (Ossner 2008: 41) Was Ossner für sein dreidimensionales Kompetenzmodell konstatiert hat, gilt auch für unser hier vorgestelltes Modell, das zunächst als ein heuristisches gedacht ist und das helfen soll „ein komplexes Phänomen zu strukturieren“ (Ossner 2008: 47).

In der Literaturdidaktik entwickelten sich in den letzten zehn Jahren (Teil-)Modelle literarischer Kompetenz oder literarischen Lernens. Überschaubar sind die Fülle der Sammelbände, die zur literarischen Kompetenz erschienen sind (Rösch <sup>2</sup>2008; 2010; Kämper-van den Boogaart/Spinner 2010; Frickel/Kammler/Rupp 2012; Pieper/Wieser 2012), so zeigt sich, dass ein ausdifferenziertes Problembewusstsein im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen existiert, jedoch keine konkreten Vorstellungen existieren, wie sich literarische Kompetenz entfalten könnte. Modelle „literarischer Kompetenz“, die konkret beschriebene Niveaustufen aufweisen, finden sich – wenn überhaupt – meist nur für Teilbereiche. Besonders beliebt ist das „Symbolverstehen“ oder das „metaphorische Verstehen“ (vgl. Kammler 2006; Zabka 2006; Kämper-van den Boogaart 2006; Spinner 2010; Pieper/Wieser 2012). Es zeigt sich also, dass die Modellierung literarischer Kompetenz komplex und schwierig ist. An den heuristischen Entwürfen eines solchen Konstrukts kann man jedoch sehen, dass sie nicht unmöglich ist.

Auch, dass die Vorwissensbereiche für das Verstehen literarischer Texte grundsätzlich anders gelagert sind, muss bei der Entwicklung der Modelle einbezogen werden, worauf Eggert (2002), Köster (2003) und Spinner (2010) hinweisen. Eggert schlägt vor, dass die Kenntnis biblischer und griechisch-römischer literarischer Traditionen sowie ein Bestand an Volksmärchen eine Grundlage für kulturelles Wissen liefern können. Köster sieht in der Balance zwischen der Vermittlung relevanten Vorwissens und dem Erwerb relevanter Prozeduren bzw. Strategien die anvisierten Lösungen in der Entwicklung literarischen Verstehens. Wichtig erscheint uns dabei Spinners (2010) Hinweis, dass eine Symboldidaktik, die das Vermitteln von deklarativem Vorwissen in den Vordergrund rückt, Gefahr läuft, die Schülerinnen und Schüler zu entmutigen.

Geeignete heuristische Modelle zu entwickeln, die im Anschluss konkretisiert und überprüft werden können, ist weitgehend noch ein Desiderat der Literaturdidaktik. Ein viel beachtetes Modell für die Entwicklung literaturdidaktischer Kompetenzen legt Spinner (2006) vor. Auf europäischer Ebene bemüht sich *LIFT-2 (Literary Framework for Teachers in Secondary Education)* um die Erstellung eines Referenzrahmens für die Entwicklung literarischer Kompetenzen „mit dem Lehrkräfte verschiedene Niveaus literarischer Kompetenz in ihren Klassen identifizieren können“ (LIFT-2 2013, vgl. auch Pieper 2014). Auch Kammler (2006; 2010) entwickelt

ausdifferenzierte Niveaustufen, betont jedoch das Problem, diese von der Textschwierigkeit zu lösen. Es ist jedoch fraglich, ob es möglich ist, die „Schwierigkeit“ eines Textes – abgesehen von der empirisch zu bestimmenden „Textschwierigkeit“ – oder seine „Verstehensanforderungen“ (Zabka 2012: 141) allgemein zu bestimmen, da dies gerade bei literarischen Texten von den Fragestellungen abhängt. Wie man an zahlreichen Klassiker-Adaptionen für Kinder sehen kann, können auch Kinder den Handlungsverlauf der *Odysee* oder von *Romeo und Julia* verstehen, auf der anderen Seite beschäftigen sich Literaturwissenschaftler zum Teil ein Leben lang mit diesen Texten. Um unterschiedliche Fragestellungen zu einem Text beantworten zu können, bedarf es jedoch unterschiedlich elaborierter Prozeduren oder Strategien, die über die basale Lesekompetenz hinausgehen. Zentraler und viel zitierter Kern eines kompetenzorientierten Unterrichts sind deshalb diese domänenspezifischen, transferierbaren Fähigkeiten und Prozeduren.

In einem kompetenzorientierten Literaturunterricht richtet man den Blick nicht primär darauf, ob man (zum Beispiel) zu einer angemessenen Interpretation gelangt, sondern darauf, ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können. (Spinner 2006: 7)

Das bedeutet in der Konsequenz, dass Ziele einzelner Unterrichtseinheiten und -sequenzen immer den langfristigen Lernprozesses der Lernenden als Rahmen berücksichtigen müssen. Um dies zu spezifizieren, nennt Spinner elf Aspekte literarischen Lernens, die zum Erwerb literarischer Kompetenz beitragen können:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramatische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
11. Literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Diese Aspekte literarischen Lernens werden viel zitiert und stellen – so scheint es – einen konsensualen Rahmen für den literaturdidaktischen Diskurs dar. Im Hinblick auf einen kompetenzorientierten Lernbegriff werfen einige Aspekte jedoch Probleme auf: Kompetenzorientierung beinhaltet eine Weiterentwicklung bzw. einen Lernprozess. Es stellt sich die Frage, ob ein Ziel wie „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ einen schulischen Lernprozess zu beschreiben vermag. Sollen Vorstellungen konkreter werden oder sollen sie näher am Text sein? Stehen didakti-

sche Maßnahmen zur Verfügung, wenn ein Schüler keine Vorstellungen entwickelt? Wer Literatur genießen will, muss Vorstellungen entwickeln und die Schule muss auch Raum für solche Erfahrungen schaffen. Ob sie diese gezielt weiterentwickeln kann und soll, ist fraglich. Ähnliche Argumente ließen sich auch für den achten Aspekt finden („Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“). Dass Texte polyvalent sind (bzw. sein können) erfahren Schüler oft erst bei der Auseinandersetzung mit Kanontexten. Es stellt sich die Frage, ob es sich hier um eine transferierbare Fähigkeit handelt oder ob dies nicht eine Erkenntnis ist, die sich bei der vertieften Auseinandersetzung mit literarischen Texten zwangsläufig ergibt. Denkt man an individuelle Lernprozesse, dann ist es schwierig zu sagen, „heute will ich mich ein Stück mehr auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ oder „heute will ich beim Lesen mehr Vorstellungen entwickeln“. Aspekte, die zwar wichtige Bestandteile der Auseinandersetzung mit Literatur sind, sich jedoch im Unterricht nicht prozessorientiert entwickeln lassen, sind im Rahmen unseres Kompetenzmodells nicht berücksichtigt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts sein sollen und müssen, wie dies im Rahmen der Kompetenz- und Operationalisierungsdebatte immer wieder gefordert wird (vgl. z. B. Anselm 2009; Abraham <sup>2</sup>2008). Aufgabe des Literaturunterrichts muss es neben der Vermittlung literarischer Kompetenz und literarästhetischen Wissens sein, Literatur als Handlungsfeld von individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit erfahrbar zu machen (vgl. Hochreiter et al. 2009: 9).

Vor dem Hintergrund des aktuellen Kompetenzdiskurses gewinnen ältere literaturdidaktische Ansätze wieder an Aufmerksamkeit, die in Zeiten der Handlungs- und Produktionsorientierung kaum mehr Beachtung fanden. Es sind Arbeiten von Literaturdidaktikern, die schon in den 80er und 90er Jahren an psychologische Modellbildungen anknüpften, ihre Bedeutung auch für literarisches Verstehen betonten und explizit geeignete Lesestrategien für das Verstehen literarischer Texte entwickelten. Besonders das von Willenberg (1987) zusammen mit anderen Literaturdidaktikern herausgegebene Buch „Zur Psychologie des Literaturunterrichts“ muss hier genannt werden. Hier wird bereits exemplarisch der Versuch unternommen, entwicklungspsychologische Modelle aus Schüleräußerungen zu einem Text abzuleiten, die Ausgangspunkt für die Entwicklung kognitiv aktivierender Aufgaben sein können. Das von Willenberg entworfene Schichtenmodell (41 ff.) beinhaltet „Stufen, Ebenen oder Niveaus des Verstehens“ (41), die exemplarisch an Kategorien wie Handlung, Figur, Motiv oder Darstellungsweise einen Lernprozess beschreiben. Auch Grzesik (1990) kategorisiert „geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser“ (Untertitel). Es geht ihm darum, „durch den Unterricht zu lernende operative Teilfähigkeiten des Lesens“ zu beschreiben (65), die sich durchaus mit dem decken, was wir heute noch (oder wieder) beim Blick auf den Leseprozess zugrunde legen, etwa die „Decodierung subsemantischer semiotischer Information“, die „Repräsentation von Textinformation in Vorstellungen und Begriffen“, „Gewinnung von impliziter Information aus der Wort- und Satzsemantik“ oder „Fähigkeiten zur Selbststeuerung des eigenen Textverstehens“ (65-132). Für das über den pragmatischen Leseprozess hinausgehende Verste-

hen literarischer Texte benennt er darüber hinaus Methoden, die der Analyse ästhetischer Textqualitäten dienen, etwa die „Bildung ästhetischer Analogien“ (292ff.), den „Prozeß der Transformation (319ff.)“ oder die „Verbindung von Textsinn mit anderweitiger Information“ (347ff.). In beiden Arbeiten der 80er-Jahre entdeckt man zahlreiche Fragestellungen, Denkmodelle und Methoden, die sich auch heute im Diskurs der Lese- und Literaturdidaktik finden und weiterhin Anknüpfungspunkte bieten. Trotz der Nähe zur Psychologie wurden auch diese Modelle nicht für empirische Forschungen genutzt, sodass keine Ergebnisse vorliegen, inwiefern diese Modelle zu empirisch nachweisbaren Lernfortschritten führen. Deutlich wird jedoch, dass die Verbindung von lernpsychologischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien zu einer Neumodellierung von literarischen Verstehensprozessen führt, die nicht in der Übernahme von Kategorien nur eines Systems bestehen können – wie dies z. B. weitgehend bei Leubner/Saupe (2009) mit literaturwissenschaftlichen, bei lesedidaktisch motivierten Forschern mit kognitionspsychologischen Kategorien der Fall ist –, sondern zur Beschreibung domänenspezifischer kognitiver Operationen führen. Kämper-van den Boogaart (2009: 165) zeigt, dass die geringe Distinktheit und Systematik literaturwissenschaftlicher Kategorienbildung nicht selten selbst Auslöser für Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Verstehen von Aufgaben ist.

Bislang liegt nur eine größere empirische Untersuchung vor, die literarästhetische Kompetenz zu messen versucht. Frederking u.a. (2008) argumentieren im Rahmen von LUK (*Literarästhetische Urteilskompetenz*), dass es einer theoretisch anschlussfähigen und empirisch tragfähigen Modellierung literarästhetischer Kompetenz bedarf, um Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und die kompetenzorientierte Erforschung von Lehr-Lernprozessen im Hinblick auf literarästhetisches Verstehen auf ein wissenschaftlich solides Fundament zu stellen. Nicht bestritten wird dabei, dass die Mehrdeutigkeit künstlerischer Texte für die Formulierung eindeutiger Aussagen und damit für die Operationalisierung richtiger Lösungen eine Herausforderung darstellt. Doch nur wenn dies gelinge, so Frederking (2008), könne verhindert werden, dass die ästhetische Bildung mittelfristig aus dem Kernbereich des Deutschunterrichts an den Rand des Unterrichtsgeschehens gedrängt wird, nur weil sie empirisch vergleichsweise schwierig zu erfassen ist. Diese Sorge wird auch außerhalb der Deutschdidaktik artikuliert, etwa von Messner (2003: 401), der ebenfalls ein Zurückgehen des literarästhetischen Lesens befürchtet.

Die Transparenz und Zielgerichtetheit von Lehr-/Lernprozessen und die Notwendigkeit, den bildungspolitischen Diskurs mitbestimmen zu können, bilden zwei Argumente, die für die Modellierung literarischer Kompetenz sprechen. Legt man den viel zitierten Kompetenzbegriff von Weinert (2001: 27) zugrunde, so ergibt sich ein weiteres Argument. So stehen zwar bei der Modellierung von Kompetenzen meist die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, da sie der Problemlösung dienen, doch explizit eingeschlossen sind auch die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden sollen. Gerade in Bezug auf das literarische

Lernen stellt diese Ausweitung auf „Motivation“, „soziales Lernen“ und „ästhetische Erfahrungen“ Aspekte dar, die der Literaturdidaktik schon immer ein Anliegen waren und sich in Lernzielen wie Identifikation, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen oder literarästhetisches Urteilen mit seinen emotionalen Facetten wiederfinden lassen (vgl. z. B. Spinner 1989; Hurrelmann 2003: 8; Bükler/Kammler 2003: 19ff., Kämper van-den Boogart/Pieper 2008: 46, Abraham 2010, Frederking/Brüggemann 2012). Der Kompetenzbegriff, wie er bei Weinert entwickelt wurde, liefert damit einen theoretisch hinreichenden Rahmen, um ein umfassendes Modell zur „literarischen Kompetenz“ zu entwerfen. Für die Entwicklung konkreter fachlicher und domänenspezifischer Niveaustufen bleibt er aber zu abstrakt. Der Entwicklung unseres Modells literarischer Kompetenz lag deshalb eine Herangehensweise zugrunde, wie sie Terhart (2006) entwickelt. Er sieht die „Korrespondenz von äußerer (,objektiver‘) Aufgabenstruktur einerseits und innerer (,subjektiver‘) Fähigkeitsstruktur andererseits“ als wesentliche Bedingung für kompetentes Handeln. Es geht also „nicht um eine personenimmanente, allumfassende stabile Eigenschaft, sondern um in bestimmten Bereichen (,Domänen‘), Kontexten oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeiten.“ (Terhart 2006: 236) Folgt man dieser Auffassung, so zerfällt die Modellierung eines Kompetenzkonstrukts in zwei Phasen:

- Erstens gilt es zu bestimmen, worin die spezifische ,objektive‘ Aufgabenstruktur besteht, die literarische Texte oder Unterrichtsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler beinhalten.
- Zum Zweiten muss nach Bestimmung dieser Aufgaben ein Set von erlernbaren Fähigkeiten definiert werden, die helfen, diese Anforderungssituationen zu bewältigen.
- Darüber hinaus gilt es herauszuarbeiten, wie – d.h. nach welchem Schema oder welcher Logik – sich diese Fähigkeiten entwickeln (lassen). Letzteres kann man empirisch angehen – wie dies etwa Frederking et. al. tun – oder zunächst von der Aufgabenstruktur ausgehend, wie das im vorliegenden Fall geleistet wird.

### 1.1.1 Was ist „literarische Kompetenz“?

Was meinen wir, wenn wir jemandem attestieren, er oder sie verfüge über eine hohe „literarische Bildung“? Sind „literarisch Gebildete“ auch zwangsläufig „literarisch kompetente Personen“? Welche Personengruppen rechnen wir zu „literarisch kompetenten“ Menschen? Literaturkritiker? Schriftsteller? Literaturwissenschaftler? Deutschlehrer? Was können diese Personengruppen besonders gut? Texte interpretieren, schreiben oder genießen? Kennen sie besonders viele Texte oder kennen sie viele der kanonisierten Texte? Ist jemand, der bei *Wer wird Millionär* die Millionenfrage aus dem Feld der Literatur beantworten kann, literarisch kompetent oder literarisch gebildet? (Vgl. dazu auch Kammler 2010)

Für literarisch gebildet würden wir wahrscheinlich Personen halten, die ein besonders umfangreiches Wissen über Literatur haben, also wissen, welche Epochen man

in der deutschen Literaturgeschichte unterscheidet, welche Autoren wann gelebt haben und welchen Epochen sie zuzuordnen sind und welche Werke aufgrund welcher Merkmale als herausragende Beispiele deutscher Literatur gelten. Zudem wüsste eine literarisch gebildete Person über Metrum, Rhetorik und Stilistik Bescheid, sie würde berühmte Zitate nicht nur erkennen, sondern sie auch dem richtigen Werk zuordnen können. Zudem könnte sie Aufschluss geben über typische Motive der Literaturgeschichte, sie könnte entscheiden, ob ein Text ästhetisch gelungen ist etc. (vgl. Kammler 2010).

Wie man an den Beispielen sehen kann, assoziiert man literarische Bildung nicht zuletzt mit einer großen Menge an Wissen und zunächst weniger mit einer bestimmten inneren Fähigkeitsstruktur, die sich im Verstehen eines Textes zeigt. Dass jemand, der literarisch gebildet ist, nicht nur eine ausreichend große Zahl von Goethes Werken gelesen hat, sondern diese vor dem Hintergrund des Entstehungskontextes verstehen und einordnen kann, ergibt sich – sozusagen – von selbst.

Doch muss jemand, der literarisch gebildet ist, auch die gängigen Literaturverfilmungen kennen oder besonders bekannte Theaterinszenierungen? Gehört dazu auch ein Überblick über die aktuellen jugendkulturellen Ausdrucksformen? In der Deutschdidaktik herrscht Konsens darüber, dass „literarische“ Kompetenz nicht nur „literarische Lesekompetenz“ meint, sondern umfassender zu verstehen ist. Abraham subsumiert unter „poetischer Kompetenz“ verschiedene Aspekte wie literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Kompetenz und literarische Handlungskompetenz (Abraham 2008). Die moderne Deutschdidaktik arbeitet dabei mit einem erweiterten Textbegriff, der neben dem gedruckten Text andere Medien und deren Rezeption mit einbezieht (vgl. auch Maiwald 2010; Winkler 2010). Da die Fülle an literarischen Texten und Medien so groß und unüberschaubar ist, wird wohl niemand von sich behaupten können, über ein umfassendes literarisches Wissen oder eine dergestalt umfassende Bildung zu verfügen. Eine „literarische Kompetenz“ im Sinne der Fähigkeit, auch wenig bekannte oder neue Formate und Inhalte verstehen und genießen zu können, bildet damit die „Reichweite“ (vgl. Fingerhut 2009: 119) des literarischen Kompetenzbegriffs.

Der Bildungsbegriff wird in verschiedenen Diskursen heterogen verwendet. Tenorth fasst die Vielschichtigkeit der Zugänge und Bestimmungen treffend zusammen:

Man erfährt Bildung als ein mehrdimensionales Konstrukt, als kommunikative Praxis und als Merkmal von Individuen, aber auch als soziale Tatsache, in den Dimensionen von Prozess und Produkt, von Wissen und Können, als Allgemeinwissen und als Urteilskraft, als Antwort auf die Frage, was man wissen muss, als Aussage über das, was die ‚Mindestbasis zivilisatorischen Wissens und Könnens‘ (Kob 1976) darstellt, und als Hinweis auf die Genese und Form des Habitus und die Modi der Distinktion, die eine Zurechnung zu Schichten und Klassen erzeugen. (Tenorth 2003: 423)

All diese Zugänge ließen sich auch für die Bestimmung dessen, was als „literarische Bildung“ verstanden werden kann, nutzen. Die oben erfolgte Alltagssprachliche Annäherung sollte verdeutlichen, dass literarische Bildung Zeit und Interesse voraussetzt: zum Lesen, zur Abstraktionsbildung, zum Austausch. Zeit, die in der schulischen Realität nicht beliebig zur Verfügung steht. Welcher heutige Germanistikprofessor würde von sich behaupten, er habe die Schule bereits literarisch gebildet verlassen?

Da sich auf die Frage „Was ist Bildung?“ keine befriedigende Antwort finden lässt, besteht nach Tenorth das genuin erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Bildung

in dem Versuch, auf theoretisch klug gestellte „Wie“-Fragen Forschung zu organisieren und technologisch orientierte Antworten zu geben, also so zu denken, wie das die moderne Erziehungs- und Bildungstheorie – schon seit Comenius (Schaller 1993) – ja immer auch unternimmt, ohne dafür von ihren vermeintlichen Erben und Hütern anerkannt zu werden. Enthaltensamkeit gegenüber Technologieerwartungen mag sich bildungstheoretisch und kulturkritisch gut verkaufen, auch mit der Würde des Subjekts oder mit reformpädagogischen Ambitionen drapieren lassen, das theoretische Problem einer bildungstheoretischen Erziehungswissenschaft wird dabei im moralisch hochgetönten, in Wahrheit fatalistischen Ausweichen vor dem Handeln verfehlt. Die Ausnahmen sind jedenfalls rar, in denen bildungstheoretische Reflexion und praxisbezogene Analyse in einen distinkten Zusammenhang gebracht worden sind. (Tenorth 2003: 429)

Wie schon Klafki plädiert Tenorth damit für einen didaktischen Zugang zum bildungstheoretischen Problem. Folgt man diesem Ansatz, so stellt sich aus literaturdidaktischer Sicht deshalb nicht primär die Frage, **was** „literarische Bildung“ ist, sondern **wie** ein Zugang zu ihr ermöglicht werden kann. Dieses „Wie“ zeigt sich aus unserer Sicht im Nachdenken über adäquate Vermittlungswege für den Erwerb literarischer Kompetenz.

Vergleicht man die anglo-amerikanische Expertiseforschung, so stellt sich die Frage nach der Abgrenzung der Begriffe nicht. Sie unterscheidet auf Grundlage empirischer Forschung lediglich zwischen „Experten“ und „Novizen“ in einer Domäne. Peskin kommt im Rahmen einer qualitativen Studie zu Interpretationsleistungen von Studienanfängern (Novizen) und Studenten am Ende des Studiums (Experten) zu dem Ergebnis, dass Experten über ein domänenspezifisches Wissen verfügen, das hoch strukturiert ist und wesentlich zur Problemlösung bei Interpretationsaufgaben beiträgt: „These deep structures of knowledge, or schemata, allow the expert to see large and meaningful patterns in problem situations“ (Peskin 1998: 237). Aufgabe eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist es, solche Strukturen oder Schemata zu etablieren.

Die Expertiseforschung zeigt, dass Bildungs- und Kompetenzbegriff nicht also oppositionell zu verstehen sind, sondern nur in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt werden müssen. Odendahl betont, dass „(literarische) Bildung nicht in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht aufgehen kann“, sondern dass von „Kompetenzen in einem bildungsorientierten Deutschunterricht zu reden“ (Odendahl 2012: 115f.) ist. Im Rahmen des Kompetenzdiskurses wurde für die sachbezogene Grundbildung im funktional-pragmatischen Sinn der Begriff der *literacy* geprägt. Bei aller berechtigter Kritik an Large-Scale-Studien wie PISA und IGLU muss doch zugestanden werden, dass das, was dort als *literacy* überprüft wird, eine wesentliche Voraussetzung für Verstehensprozesse darstellt. *Literacy* ist dabei nicht gleichzusetzen mit „Bildung“ oder auch „Allgemeinbildung“ (Messner 2003: 400), sondern sie ist die Voraussetzung für Bildung in verschiedenen Bereichen.

Unseres Erachtens bietet der *literacy*-Begriff, wie er auch in den Naturwissenschaften als *mathematical* oder *scientific literacy* verstanden wird, also als „Werkzeug“ oder „Kulturwerkzeug“ (vgl. Artelt/Schneider/Schiefele 2002: 56f.) auch einen Zugriff für literarische Lernprozesse. Sicher ist eine literarisch-ästhetische Intellektualität (Messner 2003: 408) genauso wie eine umfassende literarische Bildung für den Deutschunterricht zwar ein hehres Ziel, angesichts der Ergebnisse, die Literaturunterricht jedoch in weiten Teilen der Schullandschaft hervorbringt, wäre es vermessen zu behaupten, der herkömmliche Literaturunterricht erreiche dieses Ziel. PISA 2000 und 2003 kamen zu dem ernüchternden Ergebnis, dass deutsche Schülerinnen und Schüler keinen Vorteil beim Verstehen literarischer Texte hatten und ihre Leistungen bei Erzähltexten relativ gesehen schlechter waren als bei diskontinuierlichen Texten. Deshalb fordern Artelt/Schlagmüller (2004), man solle über die „Angemessenheit der Vermittlung von literarischen Inhalten im Deutschunterricht“ nachdenken, da die Schwerpunktsetzung der Deutsch-Lehrpläne auf Literatur nicht dazu führt, dass „die Art und Weise des Umgangs mit Literatur im Unterricht Schüler [...] befähigt, Erzählungen und Literatur zu deuten und zu interpretieren“ (Artelt 2005: 48). In eine ähnliche Richtung zeigen auch die Ergebnisse von Knopf (2009). Interessanterweise haben die Mädchen, die als die literarischen Freizeitleserinnen in jeder Lesestudie vor den Jungen liegen, beim Interpretieren in den PISA-Aufgaben auch keine besseren Leistungen als die Jungen. Literarisches Verstehen – so lässt sich daraus schließen – entwickelt sich nicht zwangsläufig mit dem Freizeitlesen, sondern bedarf der expliziten Vermittlung. „Verstehen“ im Sinne der Konstruktion eines kohärenten Textweltmodells (vgl. Zabka 2012: 48) ist damit zu unterscheiden von abstrahierenden Verstehensprozessen, die einen metakognitiven Blick auf Texte ermöglichen. Während für erstere Lesestrategien im herkömmlichen Sinn geeignet sind, bedarf es für literarisches Verstehen anderer – im weitesten Sinne – metakognitiver Strategien. Während die Bildungsforschung zwar die Defizite im Verstehen literarischer Texte diagnostizieren kann, kann die Fachdidaktik eine angemessene Beschreibung solcher Verstehensprozesse und Strategien in der Analyse und Zusammenschau von inhaltlichen Strukturen und den dafür nötigen kognitiven Prozessen leisten. Auch der Literaturdidaktik vor PISA ging es um Erkenntnisprozesse bei den Schülerinnen und Schülern. Die Bildungsforschung der letzten Jahre hat darüber

hinaus den Anspruch, durch valide, systematisch erhobene Daten zu aussagekräftigen Befunden über die Leistungsfähigkeit des schulischen Unterrichts zu kommen.

Eine wesentliche Einflussgröße für das Erreichen schulischer Ziele ist dabei der zeitliche Umfang von Lehr-Lernprozessen. Bei der Entwicklung neuer Konzepte für den Literaturunterricht sollte aus unsrer Sicht der Zeitfaktor stets mitbedacht werden, um eine realistische Auswahl spezifischer (Teil-)Kompetenzen zu treffen, die in der begrenzten Zeit des Literaturunterrichts vermittelt werden können, so dass sie eine Basis für eine weitere, im besten Falle lebenslange Auseinandersetzung mit Literatur bilden.

Bedenkt man, dass klassische, kanonisierte Literatur – abgesehen von Lyrik – im Deutschunterricht meist erst ab der 8. Jahrgangsstufe gelesen wird, dann bleiben für das Gymnasium fünf Jahre Deutschunterricht, um die literarischen Kompetenzen anhand kanonisierter Literatur zu entwickeln. Bei durchschnittlich zwei bis drei längeren Texten, die in diesen Jahrgangsstufen pro Schuljahr gelesen werden, beläuft sich das zu erwartende Textkorpus an längeren Texten (Dramen, Romane) auf etwa zehn bis fünfzehn, mit denen Schülerinnen und Schüler sich im Laufe ihrer Gymnasialzeit beschäftigen. In anderen Schularten dürfte die Anzahl weit niedriger liegen, wenn nicht gar – wie in der Mittelschule – gegen Null tendieren. Ein Deutschunterricht, der auf die Vermittlung eines angemessenen Kontextwissens und Vorwissens – also Elemente der „literarischen Bildung“ – zielt, muss angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit wohl scheitern. Ähnlich argumentiert Köster: „Damit die Evaluation von Kompetenzen zu einer bildungspolitischen Wende führt, sollte die Realisierbarkeit der Standards im Zentrum der Debatte stehen und um der Erfolgsorientierung willen das Ideal durch das Machbare ersetzt werden.“ (Köster<sup>2</sup>2008: 192)

Die Frage, die wir uns gestellt haben, war, ob sich ein Modell literarischer Kompetenz entwickeln lässt, das langfristig angelegt ist und im Kern auf ein Handlungswissen zielt, das auf ein breit gefächertes Textkorpus anwendbar ist. Sobald die Modellierung literarischer Kompetenz auf eine große Menge deklarativen Wissens angewiesen ist, lässt sie sich in ihren Ansprüchen kaum in einer realen Unterrichtspraxis umsetzen. Dies lässt sich exemplarisch am Epochenwissen zeigen: Wie soll sich den Schülerinnen und Schülern erschließen, dass Epochenbildung dadurch zustande kommt, dass sich aus einem großen Textkorpus rekurrente Merkmale extrahieren lassen, die zudem häufig auf einer strukturellen und metatextuellen Ebene liegen? Noch schwieriger wäre es, ihnen zu verdeutlichen, wie Epochenübergänge im Kontext eines Diskurswandels auf unterschiedlichen Ebenen eines Denksystems ihren Niederschlag finden. Ob es der Literaturunterricht in der zur Verfügung stehenden Zeit tatsächlich schaffen kann, einen „selbständigen, problembewussten Umgang mit Literaturgeschichte“ zu pflegen, wie dies Abraham und Rauch (2011) fordern, bleibt angesichts der kognitiven Voraussetzungen der Schüler, doch angesichts der zur Verfügung stehenden Textgrundlage und Zeit fragwürdig, zumindest wenn dabei nicht nur exemplarisch *ein* Epochenübergang fokussiert werden

soll. Pieper/Wieser (2012: 7) fragen, ob literarhistorisch informierte Lektüre nicht eher die Expertenpraxis kennzeichne. Auch Spinner (2012: 56ff.) kritisiert die starke Betonung des Gattungs-/Genre- und historischen Wissens in den Lehrplänen und Bildungsstandards, da es sich oft um aufgepfropftes Merkwissen handle, das das Verstehen literarischer Texte störe.

Eine zentrale Frage, die Ausgangspunkt für die Modellierung unseres Konzepts ist, ist, ob sich literarisches Lesen und Verstehen ähnlich der ‚Lesekompetenz‘ als eine kognitive Problemlösefähigkeit auffassen lässt, die durch systematische Übung und durch Training gesteigert werden kann und deren Effekte sich in einem vertieften Verstehen und eben nicht im Beantworten von Wissensfragen zeigen lässt (vgl. Wintersteiner 2010). „Vertieftes Verstehen“ bedeutet dabei nicht – wie etwa bei Leubner/Saupe (2008: 168) „eine Bedeutungszuweisung, die über die Wiedergabe des Wortsinns hinausgeht“, also eine tiefere, verborgene Textschicht aufdeckt, sondern das Entdecken von Zusammenhängen im Text. Entscheidend ist dabei, dass das zu lösende Problem nicht die Interpretation eines Textes als Ganzes ist – das leisten in der Regel noch nicht einmal literaturwissenschaftliche Interpretationen –, sondern dass die entwickelten Strategien bei der Lösung von häufig auftretenden Fragen helfen. Durch die Fokussierung auf bestimmte Fragen wird verhindert, dass die Textanalyse oder Interpretation zu einer inhaltsleeren „Ritualbildung“ (vgl. Zabka 2012: 35ff.) führt. Dies kann verhindert werden, wenn Strategien eingesetzt werden, um konkrete Fragen zu beantworten, etwa: Welche Attribute werden der Figur zugeschrieben? Ist die Figur durch ihr Handeln einer Gruppe, einem Raum, einer Ideologie zugeordnet? Gibt es eine räumliche Ordnung im Text? Übertritt eine Figur eine räumliche oder semantische Grenze? Gibt es auf der Lautebene Überstrukturierungen (wie Reime oder Vokalhäufungen) und welche Funktion haben sie? Wer erzählt? Wer spricht? Was erfährt man über die Sprechinstanz/Erzählinstanz im Text? (Vgl. im Anhang den *Fragenkatalog zur Interpretation*.) Es geht uns also nicht darum, einen „Werkzeugkasten“ (Köster 2003: 12) zu entwickeln, mit dem jeder Text „geknackt“ werden kann, sondern darum, Schülerinnen und Schüler für interessante Fragen zu sensibilisieren, die sie an einen Text stellen können und das spezifische „Werkzeug“ an die Hand zu geben, das bei der Beantwortung der Frage oder des Problems hilft (vgl. Candel Bormann 2013: 11). Zur literarischen Kompetenz gehört es dann auch, aus einem potentiellen, extensiven Fragenkatalog *nur* diejenigen Fragen auszuwählen, die für die Interpretation eines spezifischen Textes gewinnbringend sind.

Während solche Fragen in der Grundschule noch konkret, textnah und unter Anleitung entwickelt werden müssen (Liste alle Figuren auf, die im Dunklen bzw. im Hellen leben! Beschreibe, wer innen und wer außen ist. Nenne Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Figuren!) führt eine konsequente Weiterführung dazu, dass Kategorien wie etwa die des semantischen Raums zunehmend komplexer und abstrakter erfasst werden können. Schülerinnen und Schüler, die einen solchen kompetenzorientierten Literaturunterricht durchlaufen haben, stehen dann nicht mehr vor dem Problem, dass sie „keine klärungswürdigen Fragen formulieren kön-

nen und aus diesem Grund dem Muster der vorgeschlagenen Analyse folgen“ (Zabka 2012: 37). Unbestritten ist, dass nicht jede Fragestellung für jeden Text geeignet ist, doch ein sich zunehmend erweiternder Fragehorizont wird dazu führen, dass schwächere Schüler wenigstens einige wenige passende Fragen stellen und diese anhand einfacher Strategien lösen können, wohingegen stärkere Schüler treffendere Fragen stellen können und auch über ein umfangreicheres Repertoire an Strategien zu ihrer Lösung verfügen. Ein Repertoire an geeigneten Fragen und dazu passende Strategien, die zu ihrer Beantwortung herangezogen werden, führen nicht zwangsläufig zu einer *vollständigen* Interpretation eines Textes, sie bilden jedoch ein heuristisches Instrument, an das weiter gehende Fragen angeschlossen werden können, so dass die Zusammenhänge innerhalb eines Textes zunehmend besser verstanden werden. Für die Expertiseforschung zeigt auch Peskin, dass sich Experten dadurch ausweisen, dass sie sich mit einer einfachen Bedeutungszuweisung an den Text nicht zufrieden geben, sondern sich länger und intensiver mit Texten auseinandersetzen mit dem Ziel „to provide a deeper, richer exploration of the poetic significance and of how the poet has effected meaning, where the form echoes the content, and whether the conventions were adhered to or subverted“ (Peskin 1998: 243).

Die didaktische Frage ist, wie sich ein derart ausdifferenziertes strategisches Handlungswissen entwickeln lässt. Zabka lehnt das deduktive Vorgehen anhand von Analyse kategorien bei der Textanalyse ab (vgl. Zabka 2012: 47). Die Lesestrategie-forschung hat jedoch wiederholt gezeigt, dass Lesestrategien nicht induktiv von den Kindern entdeckt werden, auch nicht selbständig von diesen ausgewählt werden, sondern dass eine nachhaltige Lesestrategieverwendung idealerweise durch reziprokes Lehren (vgl. Palincsar/Brown 1984) vermittelt wird. Ausgangspunkt ist dabei die Methode des lauten Denkens, mit Hilfe derer die Lehrkraft immer wieder die einzelnen Strategieschritte an Beispielen demonstriert und langsam in die Hand der Schüler übergibt. Das reziproke Lehren eignet sich als Methode auch für den Literaturunterricht, da den Schülern eine klare Vorstellung davon vermittelt wird, was konkret geleistet werden soll. Ebenso wie der induktive Grammatikunterricht Kategorien, Formen und Funktionen von den Schülern mit Hilfe des Reichtums des bereits bestehenden Sprachverwendungswissens entdecken lässt, können die Schüler anhand ihres literarischen Vorwissens weitere Fragen an Texte stellen und eigene Kategorien entwickeln. Somit verbindet der ideale Vermittlungsprozess unserer Ansicht nach deduktive und induktive Vorgehensweisen.

### **1.1.2 Zu einem schwierigen Verhältnis: Kompetenz und Wissen**

„Wer nichts weiß, ist nicht kompetent, aber wer mit seinem Wissen nichts anfangen kann, auch nicht.“ (Lersch 2007: 36) Dass Kompetenz mehr ist als Wissen, dass aber ohne Wissen die beste Kompetenz nichts nützt, gehört inzwischen zu den Binsenweisheiten der Bildungsforschung. Ein Kompetenzmodell wird deshalb immer auch eine inhaltliche Dimension in Form eines spezifischen Kerncurriculums enthalten. Der Vergleich von Aufgabenstruktur und Fähigkeitsstruktur erlaubt hier jedoch eine präzisere und stärker konturierte Ableitung von Wissensbausteinen, die für das Ver-

stehen literarischer Texte hilfreich sind. Ergänzt durch ein begrenztes und klar umrissenes Repertoire an Strategien, die helfen, bestimmte Fragen an den Text zu lösen, ergibt sich aus dieser Kombination die Möglichkeit, Aufgaben auf einem mittleren Komplexitäts- und Anforderungsniveau zu entwerfen (vgl. Köster <sup>2</sup>2008: 190), die unterschiedlich starken Schülerinnen und Schülern nicht defizitorientiert ihr Scheitern an einer komplexen Aufgabe vor Augen führen, sondern ihre Fortschritte beim literarischen Lernen erfahrbar machen.

Die Balance zwischen dem Erwerb von Wissens-elementen und Problemlöseprozessen – Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008) sprechen von „substantivischem“ und „syntaktischem“ Wissen – stellt im Rahmen der Literaturdidaktik eine große Anforderung an die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Dies gilt jedoch nicht nur für das literarische Verstehen. Auch das Lesen von Sachtexten ist auf Vorwissen angewiesen und bedarf z. B. eines spezifischen Wortschatzwissens. Doch niemand würde auf die Idee kommen, „Lesekompetenz“ mit dem Abfragen von Begriffen oder Textsortenwissen zu überprüfen. Wie selbstverständlich werden für alle Studien, die die Lesekompetenz überprüfen, Lesetests entwickelt, die das Verstehen von Texten messen. Diese skalierbare Fähigkeit, die ein Indiz für die Verarbeitungstiefe sein soll, bezeichnet man dann als mehr oder weniger stark ausgeprägte „Lesekompetenz“. Analoges muss auch für literarische Kompetenz gelten. Ohne Gattungswissen – im Sinne der Superstrukturen im Mehrebenenmodell des Lesens (vgl. Rosebrock 2008) – sind manche literarischen Verstehensprozesse nicht möglich. Das zeigen auch Studien von Meier et al. (2012) im Rahmen von LUK. Das Gattungswissen als bloßes deklaratives Wissen ist deshalb jedoch noch nicht literarische Kompetenz, sondern wird erst dann zu einer solchen, wenn das Gattungswissen für das vertiefte Verstehen eines Textes genutzt werden kann.

Auffällig ist, dass die kritischen Einwände gegen die Messung literarischer Kompetenz sich zumeist auf Aufgaben beziehen, die auf Texte der kanonisierten Höhenkammliteratur zurückgreifen, etwa Brechts „Der hilflose Knabe“ (Kämper-van den Boogaart 2008; Köster 2008; Kammler 2010). Zu diesen Texten hat die Literaturwissenschaft zwangsläufig eine große Menge an relevantem Wissen vorgelegt, wie Kämper-van den Boogaart umfassend zeigt. Literarische Kompetenz mit Aufgaben zu literarischer Höhenkammliteratur zu erheben, dürfte immer schwierig sein. Doch auch Texte, die nicht der Höhenkammliteratur entstammen, erfordern literarische Verstehensleistungen, müssen jedoch ohne den Rückgriff auf große Vorwissensbestände auskommen. Auch für die Messung von Lesekompetenz greift man schließlich nicht auf hochspezifische Fachtexte zurück, sondern setzt „Alltagstexte“ ein, die Jugendliche auch ohne breites Vorwissen nutzen können sollten. Das heißt aber nicht, dass es im Leben von Jugendlichen nicht auch Situationen gibt, die das Lesen anspruchsvollerer Sachtexte als denjenigen aus den PISA-Tests erfordern.

Die scheinbare Beliebigkeit der Inhalte, die der Kompetenzbegriff impliziert, stellt eine Herausforderung für die Bildungsdebatte dar. So argumentiert z. B. Grigat:

Der Kompetenzbegriff reduziert die geschichtliche und kulturelle Wirklichkeit, weil er Inhalte und Qualität ausblendet. Es ist beliebig, ob man Kompetenzen an Goethe-Texten oder Youtube erprobt. Tradition, Kultur und langfristige Zukunftsperspektiven passen nicht ins Schema.“ (Grigat 2010: 251)

„Inhalt“ und „Kompetenz“ werden von Grigat auf der gleichen Ebene angesiedelt, wodurch der Eindruck entsteht, das eine könne durch das andere ausgetauscht werden. Auch vor der Kompetenzdebatte hat die Beschäftigung mit Goethe zweifelsohne Kompetenz erfordert und zweifelsohne eine „höhere“ Kompetenz als die Auseinandersetzung mit einem durchschnittlichen Musik-Video. Aus der Erwerbsperspektive betrachtet, können Kompetenzen, die zur Auseinandersetzung mit Goethe befähigen, jedoch auch am Youtube-Video erworben werden.

An Beispielen wie diesen lässt sich beobachten, dass die Kompetenzdebatte einen älteren Diskurs um Kanonisierung und Wertung von Literatur überlagert und damit eine Ausweitung des Kultur- und Kunstbegriffs einhergeht. Während die Hüter und Bewahrer des Kulturguts darin die Unterminierung des kulturellen Lebens sehen, beinhaltet dies für die Literaturdidaktik die Chance, alte Gräben zwischen „Lesemotivationsdiskurs“ und „Literarisierungsdiskurs“ zu beseitigen. Denn auch an „Trivialliteratur“ lassen sich Fragen stellen, Entdeckungen machen und Metaperspektiven entwickeln. Seit Jahren hat sich der Alteritätsbegriff als Kategorie in der literaturdidaktischen Debatte etabliert (vgl. Maiwald 2001). Literarische Prozeduren anhand von Texten mit geringerem Alteritätsgrad zu erlernen und später auf Texte mit höherem Alteritätsgrad anzuwenden, beinhaltet kompetenzorientierte Lernprozesse. Es geht zunächst darum, dass Heranwachsende lernen, ihre (kinder- und jugend-)kulturelle Umgebung zu analysieren und differenziert wahrzunehmen. Die erworbene Kompetenz kann dann die Grundlage bilden für die Auseinandersetzung mit „Tradition, Kultur und Zukunftsperspektiven“. Das verhindert auch, dass Jugendliche ihre eigene Kultur als defizitär bewertet erleben.

Dass Kompetenz nicht an einen konkreten Inhalt gebunden ist, impliziert nicht, dass eine Gesellschaft in ihren Lehrplänen und Bildungszielen nicht festlegen sollte, auf welche Inhalte er anzuwenden ist. Tatsächlich lässt sich – wie wir das auch in unseren Modellen zeigen – literarische Kompetenz in etlichen ihrer Facetten an Popsongs, Cartoons oder Kinderbüchern schulen. Solange sich die erworbene Kompetenz auch auf literarisch kanonisierte Texte anwenden lässt, etwa zur Analyse der Konzeption der Figur oder des Fiktionalitätswurfs, kann aus einer Erwerbsperspektive nichts dagegen sprechen, sie an diesen Inhalten zu erwerben, vor allem dann, wenn sie an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und ihnen eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen, jugendkulturellen Artefakten ermöglichen. Analog argumentiert Lypp in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur:

Aufgabe der Kinderliteraturforschung ist es, die große Kunst im kleinen Format sichtbar und zugänglich zu machen, jene Strukturen erster Bilderbücher, die es dem Kind zunehmend ermöglichen, auch die Botschaften zu

erschließen, die der poetische Text in der ‚stummen‘ Sprache seiner internen Verweise sendet. Nicht erst auf komplexem literarischem Niveau, sondern schon in einfachen ersten Texten für Kinder ist die Literatur erstaunlich reich an solchen ‚Winken‘. (Lypp 2010: 30)

Der Blick auf Texte verändert sich dabei dahingehend, dass sie nicht mehr als unantastbare Kunstwerke gesehen werden, sondern als Lerngelegenheiten für den Erwerb spezifischer Kompetenzen. Ein ausschließlich kompetenzorientierter Zugang wird gerade in der Auseinandersetzung mit Kunst nie der einzige Zugriff sein können. Daneben wird immer auch die Vermittlung relevanten kulturellen Wissens stehen. Kanonisierungsdebatten spiegeln genau diesen Paralleldiskurs: Was gehört untrennbar zum kulturellen Wissen, das als Orientierungswissen einer Kultur gelten kann? Dass Kompetenzorientierung auf „Wissen“ nicht verzichten kann, zeigt sich schon allein dadurch, dass Kompetenzmodelle in der Regel Wissensanteile enthalten, etwa bei Fix das „inhaltliche Wissen“ für die Schreibkompetenz (vgl. Fix <sup>2</sup>2008) oder der Wortschatz für die Lesekompetenz (Philipp 2012). Für literarisches Textverstehen unterscheidet Stark (2010: 115) sprachliches, thematisches und metakognitives Wissen, wobei sich das thematische Vorwissen in „allgemeines Weltwissen“ und „spezifisches Kontextwissen“ teilt.

Es hat deshalb wenig Sinn Wissens-, Inhalts- und Kompetenzbegriff gegeneinander auszuspielen. Auch in unserem Modell kann in vielen Facetten auf spezifisches Vorwissen nicht verzichtet werden. Zu diskutieren ist, welche Wissensbereiche zentrales und oft benötigtes Vorwissen darstellen. Wie für Eggert (2002) stellt für uns grundlegendes Wissen über antike Mythologie, biblische Texte und einen Bestand an Volksmärchen eine Grundlage für kulturelles Wissen dar, das zum Verstehen vieler Texte, Medien und Artefakte erforderlich ist. Da dieses Wissen selten über abstrakte Merkmalskataloge gespeichert, sondern durch Erfahrung gewonnen wird, lässt es sich im Sinne Spinners (2012: 65) auch als prototypisches Wissen bezeichnen.

### **1.1.3 Zur Modellierung eines Kompetenzmodells**

Ein Kompetenzmodell, wie es im Rahmen des hier entwickelten Kooperationsprojekts erarbeitet wurde, kann dabei die Grundlage für alle drei Anforderungen liefern:

Zum einen zeigt es in den Grundlagenteilen, wie die entwickelte „objektive Aufgabenstruktur“ beschaffen ist. Dabei ist – ebenso wie bei Modellierungen der Lese- oder Schreibkompetenz – klar, dass dies nur ungefähre Näherungen an das Konstrukt literarische Kompetenz hervorbringen kann. Dies ist zum einen typisch für Modelle an und für sich, zum anderen gilt dies besonders für ein Feld, für das kaum empirische Befunde vorliegen. Alles in allem – so unsere Überzeugung – leisten die dargestellten Subkompetenzen jedoch einen Beitrag zum Verständnis von literarischem Verstehen. Als theoretisches Modell garantiert es jedoch, dass zumindest ein

großer Teil der Komplexität und Vielschichtigkeit der mentalen Leistung erfasst ist, die literarisches Verstehen voraussetzt.

Zum zweiten entwerfen die unterschiedlichen Niveaustufen eine zunächst theoretische, von den Prozeduren her gedachte Entwicklungsperspektive, indem sie den Weg von einfachen Prozeduren bis hin zu komplexen beschreiben (vgl. Böhnisch 2008, der „Niveaumodelle“ von „Entwicklungsmodellen“ abgrenzt). Entscheidend für die Fähigkeit zur Anwendung ist nicht die Reife oder Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, sondern ihr Lernweg. Das, was sich bei unseren Niveaustufen modellhaft in der Grundschule finden lässt, kann auch erst Thema der Mittelstufe sein, wenn vorher keine entsprechenden Lernprozesse stattgefunden haben. Die Niveaustufen werden also von den präsupponierten Erwerbsprozessen der Lernenden her konstruiert und sollen damit Kompetenzerwerbsmodelle abbilden, wie dies Groeben/Hurrelmann (2006: 127) für die Revision der Bildungsstandards fordern.

Ob sich die vermuteten Entwicklungslinien in der empirischen Realität tatsächlich wiederfinden lassen, lässt sich nur durch entsprechende Studien und Forschungsarbeiten klären. Auch die Frage, wie viel Übung die Entwicklung einzelner Kompetenzen erfordert, wäre nur durch die Implementierung entsprechender Übungssequenzen zu klären. Ein nicht triviales Problem, auf das immer wieder verwiesen wird, ist dabei, dass die Schwierigkeit der beschriebenen Prozeduren in ihrer Anwendung immer vom spezifischen Text abhängig ist (vgl. Köster/Lindauer 2008: 152). Einen Erzählerkommentar als solchen zu identifizieren oder ein Ereignis im Text als solches zu benennen, hat keine von Texten unabhängige Schwierigkeit. Dies trifft jedoch in fast gleichem Ausmaß für Sachtexte oder auch mathematische Operationen zu. Grundsätzlich gilt jedoch, dass auch die zunehmende Komplexität innerhalb der Prozeduren die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmen kann. Es ist üblich, bei der Messung von Kompetenzen von „altersgemäßen Texten und Aufgaben“ auszugehen, ohne diesen Begriff näher zu spezifizieren.

Zum dritten kann das Modell helfen, den individuellen Entwicklungsstand anhand von Einzelkompetenzen, die noch zu entwickeln sind bzw. schon entwickelt wurden, zu beschreiben. So kann ein Schüler beispielsweise schon differenzierte Beschreibungen von Figuren leisten, bei der Analyse der Sekundärcodes jedoch noch Schwierigkeiten haben. Gezielte Übungsaufgaben erleichtern es in so einem Fall, in bestimmten Bereichen Lücken zu schließen.

### **1.1.4 Lässt sich literarische Kompetenz messen?**

Während diese allgemeinen Anforderungen an Aufgaben von kaum einem Literaturdidaktiker bestritten werden dürften, ist die Reihe jener lang, die die Validität der im Zuge der PISA-Studie entstandenen Aufgaben zur Messung literarischer Lesekompetenz in Frage stellen. Besonders kritisch wird die Eindimensionalität der vorgegebenen Lösungen gesehen, die der in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik als zentral geltenden Polyvalenzkonvention literarischer Texte nicht gerecht

wird (Karg 2003; Kämper-van den Boogaart 2008). Zudem wird moniert, dass das für die jeweiligen Texte relevante Kontextwissen den Schülern bei der Lösung der Aufgaben nicht zur Verfügung stand. Kammler (2010: 208) führt an, dass ein starker Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und dem jeweiligen Gegenstand besteht, sodass vom Text unabhängig gedachte Kompetenzniveaus nicht bestimmt werden könnten. Es wird mehrfach gezeigt, dass Interpretationen oder Lösungen zu einzelnen standardisierten Aufgaben auch anders aussehen könnten, als dies von den Testentwicklern erwartet wird.

Um die literarische Kompetenz erheben zu können, bedarf es zunächst eines relativ breiten Konsenses, worin sich diese äußern könnte. Weniger entscheidend ist dabei, wie das Konstrukt der literarischen Kompetenz zu definieren ist, wo die Grenze zu anderen Kompetenzen verläuft oder wie verschiedene Subfacetten zusammenwirken. Kein Messinstrument beansprucht, die Kompetenz in seiner Extension zu erfassen. Zu fragen ist, ob die entwickelten oder noch zu entwickelnden Instrumente Indizien für das Vorhandensein dieser Kompetenz liefern können. So wie ein Intelligenztest auch nicht die Intelligenz eines Menschen abbildet, sondern wie ein Messfühler nur ein Indiz liefert für das Vorhandensein und das Ausmaß eines Konstrukts, wird man literarische Kompetenz nie in seiner Extension messen können. Ein geeigneter Test könnte jedoch Aufschluss geben über die Verstehentiefe oder die Vernetzungsleistung von Schülern beim Lesen literarischer Texte. Valide wäre ein solcher Test, wenn er – wie das für Intelligenztests ganz unterschiedlicher Art der Fall ist – übereinstimmende Ergebnisse liefern würde. Erst dann, wenn verschiedene solche Tests tatsächlich zu ähnlichen Ergebnissen kommen, könnte man davon ausgehen, dass es ein eigenständiges Konstrukt, das man „literarische Kompetenz“ nennen kann, existiert. Zunächst müsste dabei der literaturdidaktische Diskurs festlegen, welche Art von Aufgaben er auswählt, um das, was er für literarische Kompetenz hält, auch valide messen zu können.

Die erste umfassende empirische Untersuchung zum literarischen Verstehen und damit zur Modellierung literarischer Kompetenz unternahmen Frederking et al. im Forschungsprojekt LUK (*Literarische Urteilskompetenz*). Der Nürnberger Forschungsgruppe geht es im Anschluss an die von PISA konstatierten Unterschiede zwischen literarischem und nicht-literarischem Textverstehen (vgl. Artelt u. Schlagmüller 2004) darum zu zeigen, inwiefern literarisches Verstehen und Lesekompetenz zwei unterschiedliche Konstrukte darstellen und welche Verstehensprozesse dabei für das literarische Verstehen relevant sind (Frederking/Roick/Steinhauer 2011). Auch kleine Studien, wie etwa die von Knopf (2009; 2010) rekonstruieren zunehmend über empirische Vorgehensweisen die Entwicklung literarischen Verstehens.

Keines der bislang vorliegenden Forschungsprojekte erhebt den Anspruch, literarisches Verstehen als Gesamtkonstrukt abzubilden. Vielmehr werden jeweils relevante Aspekte und Verstehensleistungen herausgegriffen und so modelliert, dass sie für eine quantitativ-empirische Untersuchung geeignet sind. Wie Frederking et al. zei-

gen, lässt sich „literärästhetisches Verstehen“ messen und klar von einer allgemeinen Lesekompetenz abgrenzen. Ausschlaggebend ist, dass der Fachdiskurs auf Grundlage seiner theoretischen Modellierungen zu einer Auswahl geeigneter Aufgaben kommt. Wie im Projekt LUK deutlich wird, bieten interdisziplinäre Projekte mit bildungswissenschaftlichen Fächern gute Ansatzpunkte, um domänenspezifische Kompetenzen nach den Standards der Bildungsforschung zu erheben. Dabei bildet die inhaltliche Modellierung der Kompetenzen den Kern einer validen Bildungsforschung. Zu zeigen, dass „literärästhetisches Verstehen“ etwas anderes ist als Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung dafür, passende Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die der Eigengesetzlichkeit der Verstehensprozesse gerecht werden.

### **1.1.5 Kompetenzorientierter Literaturunterricht – wie sieht das aus?**

Eine kurze Recherche im Internet mit der Frage „Wie schreibt man eine (gute) Interpretation?“ liefert einen Eindruck von der Verunsicherung, die unter Schülerinnen und Schülern bezüglich des richtigen Vorgehens herrscht:

Das ist eine Lehre für sich. Such doch im Wikipedia mal nach "Hermeneutik". Das ist die Lehre von der Methodik der Interpretation. Wenn du dir das alles reingezogen hast, dann weist du Bescheid. Oder du passt das nächste Mal im Unterricht auf. (coffey72 auf [www.gutefrage.net](http://www.gutefrage.net))

Eine Interpretation ist in 3 Teile gegliedert. Du beginnst mit der Angabe von Autor und Titel des Textes, dann folgt eine kurze Zusammenfassung und Angabe des Hauptthemas (Worum geht es in dem Text, in einem Wort). Nun untersuchst du den Text genauer: Welche Aussage hat der Text? In welcher Zeitepoche spielt die Handlung? Welche Hauptfiguren gibt es und wie stehen sie zueinander? Welche Stilmittel werden verwendet und wozu? Was fällt besonders auf? Zu allem gibst du Beispiele aus dem Text mit Seiten- und Zeilenangabe an (Zitate). Am Ende kommst du zu einer Schlussfolgerung, die du mit deiner eigenen Meinung komentierst. (Dandara auf [www.gutefrage.net](http://www.gutefrage.net))

Ich glaube, du verwechselst Interpretation und Analyse. In einer Interpretation darf m.E. auf gar keinen Fall zitiert werden und die Form hat da auch nichts verloren. Es geht ausschließlich um den Inhalt. (italobaer auf [www.gutefrage.net](http://www.gutefrage.net))

Es ist zu bezweifeln, ob solche Hilfestellungen bei Problemen mit einem konkreten literarischen Text wirklich weiterhelfen. Letztlich sind es – im Internet, aber auch in den Schulbüchern – überwiegend formale Kriterien, die Schülern an die Hand gegeben werden. Wie man die Aussage eines Textes findet, die Hauptfiguren und ihre Beziehungen analysiert und beschreibt, wie man die Funktion von Stilmitteln untersucht etc. bleibt oft ausgespart. Meist wird lediglich an Musterlösungen gezeigt, wie

das Resultat aussehen könnte. Konkrete Strategien oder Prozeduren werden den Schülerinnen und Schülern selten an die Hand gegeben. Die Unsicherheit in Bezug auf das, was im Literaturunterricht gelernt werden soll, zeigt sich auch, wenn man Schülerinnen und Schüler zu den Lernzielen des Literaturunterrichts befragt. Im Rahmen einer kleinen Studie (N=100) antworteten Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 9 und 10 in leitfadengestützten Interviews auf die Frage, welche Ziele der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin mit der letzten Lektüre erreichen wollte, folgendermaßen:

...„dass wir in Gruppen arbeiten“, „ich weiß es nicht direkt“, „dass man auch mal was Modernes macht“, „wegen dem sozialkritischen Zeug, damit man sich da auch mal damit auseinandersetzt. Ja, und wegen dem Inhalt“, „weil es ein bayerischer Autor war“, „vielleicht steht das sogar im Lehrplan“, „keine Ahnung“, „vielleicht hat er gedacht, dass man da über die Personen recht viel erfährt“, „weil es eigentlich ganz aktuelle Probleme darstellt und weil man, glaub ich, da auch ganz gut drüber reden kann“, „weil es Pflichtstoff der 10. Jahrgangsstufe ist“, „das kann ich echt nicht beantworten“, „das Textverständnis“, „das Auffassungsvermögen“, „dass wir mehr Beispiele haben für Vorurteile und so was“, „ja, dass wir vielleicht mehr auch über das Leben von damals erfahren, wie das im KZ war und alles“, „dass wir auch mal wieder was lesen, weil ja viele, jetzt die Jugendlichen gar nicht mehr lesen irgendwie, aber... und dass man sie doch mal mit der Sprache und mit den Büchern und der Rechtschreibung, weil, das lernt man ja auch was, wenn man's liest“, „dass wir eben Lesen üben, Aussprechen usw.“

Diese exemplarischen Aussagen, die durchaus symptomatisch für die gesamte Stichprobe sind, verdeutlichen ein zentrales Problem des Literaturunterrichts: Die Schülerinnen und Schülern haben keine klare Vorstellung davon, worin die Ziele der Auseinandersetzung mit Literatur bestehen. Die Antworten spiegeln das Spektrum zwischen moralisch-ethischen, sozialkritischen sowie lesesozialisatorischen Zielen und Lehrplankonformität. In keiner Antwort findet sich die Auffassung, es bedürfe einer spezifischen Kompetenz für das Verstehen literarischer Texte, die stetig weiterentwickelt werden muss.

Die Konzentration auf methodische Fragestellungen, wie sie für die praxisorientierte Literaturdidaktik der 90er Jahre typisch war, zeigt sich in einem Teil der Antworten der Schüler. Sie sehen durchaus, dass der Literaturunterricht verschiedene methodische Vorgehensweisen präferiert (in Gruppen arbeiten, szenisches Darstellen, sich mündlich oder schriftlich mit den Problemen auseinandersetzen, einen Aktualitätsbezug herstellen etc.), können jedoch nicht erkennen, warum diese Methoden eingesetzt werden und worin der konkrete Lernzuwachs bestehen könnte.

Etwas pauschalisierend könnte man sagen, dass die literaturdidaktische Diskussion lange Zeit geprägt war von der Frage nach dem „guten Literaturunterricht“, während die Frage nach den literarischen Lernprozessen der Schüler vernachlässigt wurde.