



Jan M. Boelmann
Lisa König

Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern

Das BOLIVE-Modell





Empirische Forschung in der Deutschdidaktik

Band 5

Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern

Das BOLIVE-Modell

von

Jan M. Boelmann

Lisa König



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagidee:

AutorIn

Bildquelle:

© wavebreakmedia

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: 978-3-8340-2097-0

Schneider Verlag Hohengehren GmbH
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: 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 2021
Printed in Germany. Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1. Einleitung.....	7
2. Denkrahmen des Modells.....	11
2.1 Literarisches Verstehen und literarisches Lernen.....	12
2.2 Literarischer Gegenstand.....	16
2.3 Literarische Bildung und literarische Kompetenz.....	19
2.3.1 Literarische Bildung.....	20
2.3.2 Literarische Kompetenz.....	23
2.4 Literarische Performanz.....	28
2.5 Diagnose und Testung.....	32
3. Vorstellung des Modells.....	37
3.1 Das Modell in den Sekundarstufen.....	38
3.1.1 Literarische Bildungsaspekte für die Sekundarstufen.....	39
3.1.2 Literarische Grundkompetenzen für die Sekundarstufen.....	42
3.1.2.1 Modellierung der Grundkompetenzen der Handlungsebene	50
3.1.2.2 Modellierung der Grundkompetenzen der Metaebene.....	71
3.1.2.3 Modellierung der Grundkompetenz Erzählinstanz.....	80
3.1.2.4 Modellierung der Grundkompetenz Sinndeutung.....	84
3.2 Das Modell in der Primarstufe.....	88
3.2.1 Literarische Bildungsaspekte für die Primarstufe.....	90
3.2.2 Literarische Grundkompetenzen für die Primarstufe.....	93
3.2.2.1 Modellierung der Grundkompetenzen der Handlungsebene	97
3.2.2.2 Modellierung der Grundkompetenzen der Metaebene.....	116
3.2.2.3 Modellierung der Grundkompetenz Erzählinstanz.....	122
3.2.2.4 Modellierung der Grundkompetenz der Sinndeutung.....	126
3.3 Das Modell in inklusiven Vermittlungskontexten.....	131
3.3.1 Einsatz in inklusiven Kontexten.....	136
3.3.2 Exemplarische Umsetzung im Projekt DiLeG-SL.....	144

4. Das Modell in diagnostischen und empirischen Kontexten.	151
4.1 Nutzen des Modells für empirische Projekte.....	153
4.2 Bisheriger Einsatz des Modells	156
4.3 Beispielanalysen von Schülerinnen- und Schülerleistungen	161
4.3.1 Fallanalyse eines Primarstufenschülers	162
4.3.2 Fallanalyse einer Sekundarstufenschülerin.....	170
5. Ausblick.....	179
6. Anhang	181
Literatur	208

Vorwort

Wissenschaftlichen Veröffentlichungen gehen immer gewisse Vorlaufzeiten voraus, die – folgen wir den gängigen Schreibphasenmodellen – mit Planung, Formulierung und Überarbeitung verbunden sind. Beim vorliegenden Band kann zudem noch eine nicht zu unterschlagende Phase der Reifung ergänzt werden, die zuletzt drohte – um die Weinmetaphorik weiterzuführen –, in eine Überlagerung überzugehen.

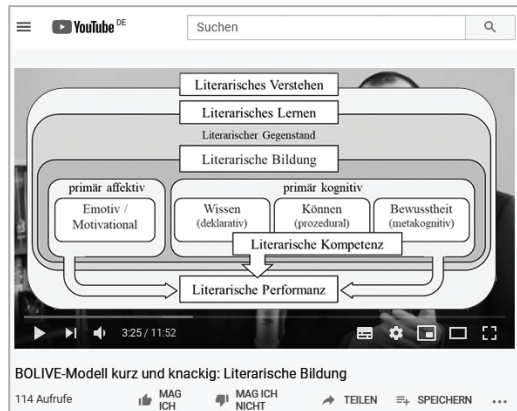
Die Wurzeln dieses Bandes gehen über ein Jahrzehnt zurück auf das Jahr 2008: Julia Klossek und Jan M. Boelmann begannen die Arbeit an ihren Dissertationen am Lehrstuhl von Prof. Dr. Gerhard Rupp an der Ruhr-Universität Bochum. Die elf Aspekte Kaspar H. Spinners waren jüngst veröffentlicht worden und begannen, sich in der literaturdidaktischen Gemeinschaft zu dem „unwiderrprochenen Orientierungsrahmen“ (von Brand 2016, 95) zu entwickeln, den sie heute noch darstellen. Zugleich stießen wir für die geplanten Arbeiten an Grenzen, da uns die empirische Perspektive nicht hinreichend beachtet schien. Und so entschlossen wir im Selbstvertrauen, das wohl insbesondere Doktorandinnen und Doktoranden zu eigen ist, etwas Neues zu entwickeln, das auf den Spinner'schen Aspekten aufbauen, aber mit Blick auf die empirische und diagnostische Perspektive darüber hinaus reichen sollte. Als fünf bzw. sechs Jahre später die beiden Dissertationen erfolgreich abgeschlossen waren, lag ihnen mit dem *Bochumer Modell literarischen Verstehens* eine eigene Modellierung literarischer Verstehensprozesse zugrunde, deren empirische Güte durch die Promotionsschriften belegt und durch zahlreiche Praxiseinsätze von uns sowie von Fachkolleginnen und -kollegen in Schule und Universität auch unterrichtspraktisch erprobt war.

Während Julia Klossek den Weg in die Schulpraxis wählte und hier das Modell auf vielfältige Weise zum Einsatz brachte, beschritt Jan M. Boelmann den universitären Weg und entwickelte an seinen Stationen jenseits der Bochumer Heimat das Modell weiter. Seit 2015 arbeiten Lisa König und Jan M. Boelmann gemeinsam an der Weiterentwicklung des Bochumer Modells, haben es in verschiedenen empirischen und unterrichtspraktischen Projekten zum Einsatz gebracht und in weiteren Kontexten erprobt, seien es inklusive Lernsettings oder mediale Vermittlungswege literarischen Verstehens. Einen zentralen Meilenstein stellt in dieser Hinsicht erneut eine Dissertation dar, da Lisa König in ihrer Promotionsschrift u.a. das Modell für den Einsatz in der Grundschule adaptierte und empirisch fundierte.

Um dieser längeren Genese des Modells Rechnung zu tragen, sei daher an dieser Stelle eine Bitte formuliert: Es gehört zu den akademischen Gepflogenheiten, Modelle mit Namen zu assoziieren. Auch wenn sie am Verfassen dieses Bandes nicht beteiligt war, beinhaltet das Modell viele Gedanken von Julia Klossek, die durch die Doppelautorenschaft dieses Bandes nicht ignoriert werden sollen. Sollten Sie dieses Modell mit Namen zitieren, sprechen Sie daher bitte vom BOLIVE-Modell von Boelmann, König und Klossek.

Online-Materialien zu diesem Band

Das digitale Zeitalter macht auch vor dem BOLIVE-Modell nicht halt. Unter der Webseite <http://www.bolive.de> finden Sie Zusatzmaterialien, wie kurze Erklärvideos, die die zentralen Aspekte des Modells vom Denkraum bis zur konkreten Anwendung in empirischen und diagnostischen Settings vorstellen. Ebenfalls können Sie dort die im Anhang vorgestellten Lehr- und Bildungsplanübertragungen für folgende Bundesländer herunterladen: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin/Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.



Youtube-Videos zum Modell

In der Zeit der Entwicklung des Modells haben viele Menschen dazu beigetragen, dass der vorliegende Band entstehen konnte. Ihnen sei von Herzen gedankt: Zuvorderst sei Prof. Dr. Gerhard Rupp genannt, der sich als Betreuer der beiden Ursprungsarbeiten auf dieses Abenteuer einließ, und persönlich, wie auch durch das von ihm ins Leben gerufene *Fachdidaktische Doktorandenkolloquium Deutsch*, eine Basis bereitstellte, in dem wir erste Ideen präsentieren und in kritisch-konstruktiven Rahmen diskutieren konnten. In der Phase der ersten Weiterentwicklung war Dr. Daniela Frickel eine wichtige Ratgeberin, die sehr präzise Leerstellen und blinde Flecken identifizierte und uns half, nicht stehen zu bleiben und beständig weiterzudenken. Anteil haben auch die Kolleginnen und Kollegen, Teams und Studierende in Ludwigsburg und Freiburg – dankend hervorgehoben sei an dieser Stelle unsere Hilfskraft Lea Schwarz –, die ebenfalls durch die unterstützende Mitarbeit in kleinen

wie größeren empirischen Projekten zur Weiterentwicklung und Ausschärfung des Modells beigetragen haben. Zudem seien noch die Korrekturleserinnen genannt, die zu verschiedenen Stadien der Manuskriptbearbeitung Rückmeldungen gegeben haben: Katharina Dürkop und Lilli C. Eichenberger. Auch ihnen sei herzlich gedankt.

Zuletzt und doch zuerst sind wir unseren Partnern Judith und Amadeus dankbar, dass sie mit uns einen Rahmen geschaffen haben, in dem wir das Projekt BOLIVE-Band parallel zu all dem anderen Gewusel umsetzen konnten.

Jan M. Boelmann & Lisa König
Freiburg im Breisgau, Herbst 2020

1. Einleitung

„Der Bericht über meinen Tod wurde stark übertrieben.“
Mark Twain, *New York Journal*, 2. Juni 1897

Bereits in den 1980er-Jahren prophezeite Neil Postman (1983) den Untergang der Lesekultur und den Siegeszug visueller Medien, dem grundlegende Werte und kulturelle Errungenschaften westlicher Gesellschaften zum Opfer fallen würden. Auch wenn dieser Abgesang auf das literarische Lesen in – wie die Geschichte gezeigt hat – zentralen Teilen unbegründet war, hat sich die Rezeption von Literatur in den vergangenen Jahrzehnten verändert. Zwar erfreut sich das Buch als Medium weiterhin großer Beliebtheit und die Medienkonkurrenz konnte seine gesellschaftliche Bedeutung nicht verringern, doch hat sich das Feld der Narrationen in Zeiten des medialen Wandels von der Audiovisualität zur Digitalisierung verändert. Neben der Vernetzung und Ausweitung medialer Formate, die unter dem Schlagwort *Medienverbund* bereits breit Eingang in den didaktischen Diskurs gefunden haben (Josting/Maiwald 2007; Kruse 2014a; 2014b), finden sich auch zahlreiche Neuschöpfungen literarischer Formen: Zwar werden Geschichten mittels Augmented oder Virtual Reality, Webserien, sozialer Medien wie *Instagram*, *Facebook* oder *TikTok*, Computerspielen oder Netzliteratur anders erzählt, doch greift ihr Verstehen auf die gleichen Kompetenzen zurück wie das Verstehen sprach-, schrift- oder bildbasierter Narrationen. Zugleich gehen diese Neuentwicklungen mit einer Demokratisierung dessen einher, was lange Zeit als Kultur- und Literaturmarkt nur durch Türöffnerinstanzen zugänglich war. Ohne Verlage, Theater oder andere qualitätsprüfende Institutionen können Autorinnen und Autoren (im weitgefassten Sinne) heute Werke unterschiedlichster Qualität und Medialität digital oder auch analog veröffentlichen und im Sinne einer Ökonomie der Aufmerksamkeit (vgl. hierzu u.a. Franck 1998) auf ein breites Publikum hoffen. Darüber hinaus ziehen Narrationen in weitere Felder ein und breiten sich dort aus: Zunehmend bemächtigen sich Unternehmen und Werbetreibende *Storytelling* als Gestaltungselement ihrer Außenkommunikation und nutzen hierbei Gestaltungsmerkmale klassischer Narrationen für ökonomische Zwecke. Betrachtet man die Vielzahl, das Zusammenspiel und die Allgegenwart von neuen und alten geschichtenerzählenden Medien, muss festgehalten werden: Das literarische Verstehen stellt im Zeitalter der Digitalisierung eine zentrale Kulturtechnik dar (vgl. hierzu u.a. Abraham/Kepser 2016, 19 ff.; Ehlers 2016, 25 f.; Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 81 ff.; Rosebrock/Scherf 2019, 11 f.).

Trotz dieser zentralen Bedeutung des Verstehens von Literatur und anderen Narrationen, das im Folgenden als literarisches Verstehen beschrieben werden soll, wissen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik bis heute vergleichsweise wenig über das Wesen der mentalen Auseinandersetzung mit Literatur und ihren Medien, wenngleich die Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte vielfältige Erkenntnisse generierte. Das BOLIVE-Modell, das im vorliegenden Band vorgestellt wird, greift dieses Desiderat auf und stellt in einer prozessorientierten Systematisierung literarischen Verstehens ein empirisch geprüftes und praxiserprobtes Entwicklungsstufenmodell vor, das sich für den Einsatz in empirischen und diagnostischen Settings eignet.

Das BOLIVE-Modell wurde Ende der 2000er-Jahre mit doppelter Blickrichtung entwickelt: zur Erhebung literarischer Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung und zur Diagnose und Förderung in der schulpraktischen Literaturvermittlung. Die Modellierung literarischer Verstehensprozesse im Rahmen des Modells sollte die Bestimmung literarischer Kompetenzen ermöglichen, welche hierzu in Niveaustufen modelliert, in Kompetenzverläufe operationalisiert und unter Einhaltung empirischer Gütekriterien messbar gemacht wurden. Schnell zeigte sich, dass eine Vielzahl zentraler Einflussfaktoren für das literarische Verstehen – man denke an die subjektive Involviertheit – nicht unter diesem rigiden Messbarkeitsraster zu fassen waren. Andere Faktoren, wie etwa das Vorwissen zu einem Text, können situativ und themenbezogen präzise erfasst, jedoch nicht als latente kognitive Struktur, die sich auf alle literarischen Gegenstände übertragen lässt, modelliert werden. Dies zeigte uns, dass die Modellierung diesen heterogenen Einflussfaktoren des literarischen Verstehens nicht nur mit der Brille des Kompetenzparadigmas begegnen müsste. Als Konsequenzen ergaben sich zwei Möglichkeiten: Entweder könnte ein stark verengter Blick auf das literarische Verstehen gewählt werden, der alle nicht oder nur schwierig messbaren Einflussfaktoren ausblendet, oder es müsste eine Veränderung des Blickwinkels vorgenommen werden, der zwar zwischen messbaren und nicht messbaren Einflussfaktoren unterscheidet, diese aber nicht trennt, sondern sie in ihrer Spezifik zueinander ausrichtet.

Für das BOLIVE-Modell entschieden wir uns für die zweite Möglichkeit, wobei schlussendlich nicht zwischen messbaren und nicht-messbaren Einflussfaktoren differenziert wird. Vielmehr unterscheidet das Modell zwischen Aspekten literarischer Bildung einerseits und literarischer Kompetenz im Sinne eines didaktischen Kompetenzbegriffs (vgl. Boelmann 2017) andererseits. Die Unterscheidung beider Formen findet anhand formaler Kriterien statt: Als literarische Kompetenz werden nur solche Einflussfaktoren definiert, die zugleich modellierbar, operationalisierbar, mit empirischen Mitteln messbar und

auf alle literarischen Gegenstände übertragbar sind. Alle anderen Einflussfaktoren, die keines oder nicht alle Kriterien zugleich erfüllen, werden als literarische Bildungsaspekte definiert und zueinander ausgerichtet. Hieraus ergibt sich eine trennscharfe Terminologie, die nicht auf durch eine externe Instanz festgelegtes Herrschaftswissen (vgl. Abraham/Kepser 2016, 70 ff.) zurückgreifen muss – sodass etwa in curricular orientierten Modellen wichtige von weniger wichtigen Einflussfaktoren normativ getrennt werden –, sondern anhand von objektiven Kriterien eine Systematisierung des Feldes vornimmt. Dies impliziert jedoch keine Wertung: Literarische Kompetenzen sind im BOLIVE-Modell den Aspekten literarischer Bildung trotz ihrer strukturellen Unterschiedlichkeit gleichwertig zur Seite gestellt. Da die terminologische und systematische Trennung von Aspekten literarischer Bildung und literarischer Kompetenz das zentrale Spezifikum des Modells darstellt, sei dies in Kürze und ohne den folgenden Ausführungen vorzugreifen, am Beispiel des thematischen Vorwissens verdeutlicht:

Das thematische Vorwissen stellt unbestritten einen zentralen Bedingungsfaktor des literarischen Verstehens dar und wird im Modell der literarischen Bildung zugeordnet (vgl. u.a. Bredella/Hallet 2007; Fiebich 2014; Härle 2008; von Heynitz 2012; Rösch 2013 sowie explizit zum Zusammenhang von literarischen Verstehen und Fach- bzw. Vorwissen Pieper/Wieser 2012 oder Freudenberg 2012). Ohne Vorwissen, etwa über zur Narration passenden kulturellen Scripts, verstanden als komplexe Vorwissensstrukturen, wird das Erschließen eines Textes erschwert oder gar unmöglich: Nur über die Kenntnis der im Witz gebrochenen Normen eröffnet sich sein humoristisches Potenzial, erst das Wissen um die sozialen Begebenheiten der Zeit lassen uns beispielsweise den Skandal des Werther-Selbstmords verstehen. Vorwissensbestände sind modellierbar, operationalisierbar und punktuell messbar – eine vollumfängliche Messung allen Vorwissens erscheint uns allenfalls theoretisch vorstellbar –, doch fehlt ihnen für die Modellierung als literarische Kompetenz im BOLIVE-Modell die Übertragbarkeit auf alle Gegenstände. Da literarische Werke auf spezifische Vorwissensbestände referieren, besteht keine Generalisierbarkeit, die in Form einer einheitlichen Vorwissenskompetenz abgebildet werden könnte. Da aber die Relevanz des Vorwissens für den literarischen Verstehensprozess bedeutsam ist, muss es – wie viele andere Einflussfaktoren aus dem Feld der literarischen Bildung auch – bei der Messung literarischer Kompetenzen als Bedingungsfaktor mitbedacht und kontrolliert werden. Bei der Initiierung literarischer Lernprozesse kann folglich der Aufbau von thematischem Vorwissen zentral vor anderen Lernzielen, etwa dem Aufbau literarischer Kompetenz, stehen.

Diese Ausrichtung der verschiedenen Einflussfaktoren ermöglichte einen empirischen Blick auf das literarische Verstehen, wobei die Validität der Modellierung literarischer Kompetenz innerhalb verschiedener Projekte nachgewiesen wurde. Zentral stehen hierbei die Promotionsschriften von Boelmann (2015), Klossek (2015) und König (2020), aber auch verschiedene Projekte zum medienübergreifenden literarischen Lernen wie das Projekt „Digital Storytelling und intermediales Geschichtenverstehen“ im Forscherverbund „Digitales Lernen Grundschule“ (vgl. u.a. Boelmann/König/Rymeš 2017; 2019a; 2019b; König 2018a; Boelmann/König 2020a; 2020c) oder auch „Mediale Affinitäten als Bedingungsfaktor des Erwerbs literarischer Kompetenz“.

Zugleich wird das BOLIVE-Modell als diagnostisches und planerisches Tool in der schulischen Literaturvermittlungspraxis eingesetzt, wo es einerseits bei der Bestimmung von Lernzielen und Lernvoraussetzungen hilft, aber auch im Rahmen der Diagnostik und Lernstandsanalyse Verwendung findet. Auch wenn das BOLIVE-Modell keine eigenen curricularen Ziele verfolgt, lassen sich bestehende Curricula in der BOLIVE-Systematisierung abbilden, was eine transparente und systematische Unterrichtsplanung im Literaturunterricht erleichtert (vgl. hierzu die Übertragung der aktuellen Lehr- und Bildungspläne in die BOLIVE-Systematisierung im Anhang).

Wenn im Folgenden das BOLIVE-Modell vorgestellt wird, geschieht dies daher mit einem engen Fokus: Zentral steht die modellspezifische Systematisierung literarischen Verstehens und die Skizzierung seiner Einsatzmöglichkeiten in der empirischen Bildungsforschung wie in der Literaturvermittlungs- und Schulpraxis.¹ Als Ausgangspunkt für die Vorstellung dient in Kapitel 2 die Struktur des Modells und die Auseinandersetzung mit den Grundannahmen sowie dem spezifischen Denkraum des Modells. Im Folgenden werden in Kapitel 3 die zentralen Kernbereiche der literarischen Bildung vorgestellt und die Aspekte literarischer Kompetenz für den Einsatz in der Primar- und Sekundarstufe wie auch im inklusiven Unterricht modelliert. Das vierte Kapitel nimmt den Einsatz in empirischen und diagnostischen Settings in den Blick und zeigt an Beispielen, wie das BOLIVE-Modell in der Praxis eingesetzt werden kann.

¹ Im Folgenden verzichten wir darauf, das Umfeld der Forschung im Sinne eines Forschungsüberblicks umfassend vorzustellen, das Modell explizit zu anderen Modellierungen abzugrenzen, curriculare Ziele zu definieren oder didaktische Empfehlungen zu geben. Für einen umfassenden Überblick zum aktuellen Forschungsstand zu literarischen Verstehensprozessen sei u.a. auf Abraham/Kepser 2016, Boelmann 2018c, Dawidowski 2016, Ehlers 2016, Frederking 2012 oder in Bezug auf primarstufenspezifische Verstehensprozesse auf Abraham/Knopf 2014, Spinner/Pompe/Ossner 2016, Wildemann/Vach 2013 sowie jüngst Ritter 2019a oder König 2020 verwiesen.

2. Denkraumen des Modells

Das BOLIVE-Modell beschreibt literarisches Verstehen als einen unab-schließbaren mentalen Prozess, der sich aus der aktiven Auseinandersetzung eines Individuums mit einem literarischen Gegenstand ergibt. Dieser wird als Lernprozess gestaltet, der die Ausprägung und den Aufbau literarischer Bil-dung und ihrer verschiedenen Bestandteile zur Folge hat. Im Sinne des her-meneutischen Zirkels zeichnet sich das literarische Verstehen durch einen Prozesscharakter ohne Endpunkt aus, dessen Zwischenstände des Verstehens aber in konkreten Produkten dokumentierbar sind. Diese Zeugnisse literari-schen Verstehens stellen als verschiedene Ausdrucksformen literarischer Per-formanz nur Momentaufnahmen einer andauernden Auseinandersetzung dar. Hieraus ergibt sich folgende Modellierung:

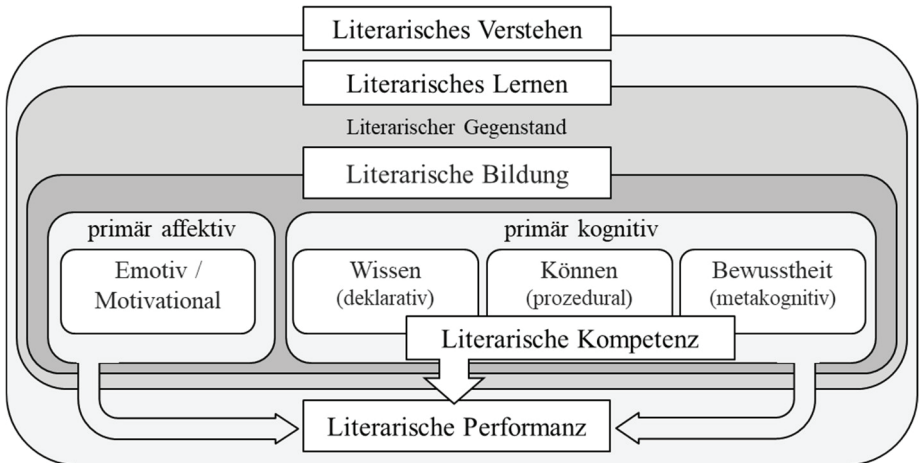


Abbildung 1: Systematisierung literarischen Verstehens im BOLIVE-Modell

Dieser Modellierung liegt ein spezifischer Denkraum zugrunde, dessen Grundannahmen im Folgenden in einzelnen Teilkapiteln expliziert werden.

2.1 Literarisches Verstehen und literarisches Lernen

Der literarische Verstehensprozess stellt als Lernprozess eine eigenständige Domäne dar, die getrennt von Rezeption und Produktion betrachtet werden muss.

Mit dem Bild des literarischen Verstehens geht zumeist die Imagination einer lesenden Person einher, die sitzend in ein Werk vertieft in die literarische Welt eintaucht, um anschließend mit sich und der Welt über das Gelesene in Austausch zu treten. Diese romantisierte Szene täuscht darüber hinweg, dass im aufgeworfenen Bild vielfältige Prozesse gleichzeitig und miteinander verstrickt ablaufen, die es differenzierter zu betrachten gilt.

Der literarische Verstehensprozess, wie er im Folgenden modelliert wird, ist in ein **komplexes Gefüge aus Rezeptions- und Produktionsprozessen** eingebettet: Die Rezeptionsprozesse umfassen die Aufnahme der zu verarbeitenden Informationen (zumeist: lesen, sehen, hören, spielen) vor dem Verstehensprozess, wobei sich die Produktionsprozesse – die sich an den Verstehensprozess anschließen – in vielfältigen Formen der verbalen, schriftlichen oder enaktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zeigen. Wenngleich die Trennung von Rezeption und Produktion dem literaturdidaktischen Common Sense entspricht, sei es aufgrund des folgenden Denkrahmens an dieser Stelle betont: Ähnlich wie andere Modellierungen des Diskurses (vgl. Spinner 2006; 2007; 2015; Frederking 2008; 2010; 2011; Schilcher/Pissarek 2013) betrachtet auch das BOLIVE-Modell literarische Verstehensprozesse und ihre Operationen getrennt von den individuellen Rezeptions- sowie Produktionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. u.a. Abraham 2005, 15 f.; Eggert 2002, 192; Groeben/Hurrelmann 2006; Bertschi-Kaufmann 2007; Abraham/Kepser 2016, 104; Husfeldt/Lindauer 2009, 139; Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009; Rosebrock/Nix 2011; Dawidowski 2016, 66 ff.).

Auf dieser Grundlage lässt sich der Umgang mit literarischen Gegenständen in drei Phasen systematisieren: erstens der Rezeption eines literarischen Gegenstandes anhand verschiedener Formen – lesen, sehen, hören, spielen, etc. –, zweitens dem Verstehensprozess im engeren Sinne, der aus einem Zusammenspiel von affektiven und kognitiven Operationen besteht, sowie drittens der abschließenden Äußerung des Verstandenen oder Nicht-Verstandenen durch mündliche, schriftliche oder enaktive Produkte, die den aktuellen Stand des Verstehensprozesses dokumentieren.

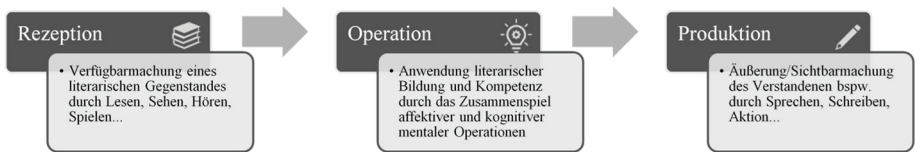


Abbildung 2: Phasen des Umgangs mit literarischen Gegenständen

Diese Trennung der Phasen muss dabei strukturell und nicht temporal verstanden werden: Zwar setzt die Verarbeitung der rezipierten Inhalte (Operation) eine gewisse Menge an Informationen voraus, doch beginnt die Verarbeitung nicht erst nach dem Abschluss der Rezeption, sondern wird ausgelöst, sobald ein kritisches Mindestmaß an Informationen erreicht ist. Die Rezeption eines literarischen Gegenstands erzeugt einen steten Strom an Daten, die in unterschiedlichen Verarbeitungstiefen im literarischen Verstehensprozess in Form von verschiedenen konkreten kognitiven und affektiven Operationen bearbeitet werden. Hieraus ergibt sich ein dynamisches Wechselspiel, das auch zur Unterbrechung des Rezeptionsprozesses führen kann, sollte der rezipierte Text einer intensiveren Verarbeitung bedürfen – das Buch wird kurz weggelegt, das Hörbuch, der Film oder das Spiel pausiert, bis die Bereitschaft zur weiteren Aufnahme vorhanden ist. Wenngleich Rezeptions- und Verarbeitungsprozess größtenteils gleichzeitig ablaufen, lassen sich die mentalen Prozesse klar voneinander trennen.

Den mentalen Operationen schließt sich häufig eine Phase der Produktion an – wenngleich diese in schulischen Kontexten häufiger und zwangsläufiger stattfindet als im Privaten². Hierbei bestehen ebenfalls zeitliche Überschneidungen, da das Nachdenken über den literarischen Gegenstand nicht abrupt endet, sondern gerade bei der Überführung in eine andere Form fortgesetzt wird und bestenfalls vertiefte Erkenntnisse generiert. Auch hier bedingen die Phasen einander, ohne jedoch vollständig ineinander überzugehen.

In einem **optimal verlaufenden Verstehensprozess** erschließen sich die Rezipientinnen und Rezipienten aufgrund ihrer gut ausgeprägten Rezeptionsfähigkeit den literarischen Gegenstand, führen vielfältige mentale Verstehensoperationen durch und dokumentieren diese für sich und ihre Umwelt verständlich in Form eines passenden Formats, wobei das Wechselspiel der verschiedenen Phasen einander fruchtbar bedingt. Im Schulunterricht realisiert sich diese Abfolge zumeist als mehrfach durchlaufener Gesamtprozess, in dem literarische Texte gelesen (Phase 1) und anschließend zum Aufbau literarischer Kompetenz analysiert werden (Phase 2). Während in vielfältigen

² Zugleich kommen Phasen gleichzeitiger Rezeption und Produktion in natürlichen Situationen nicht vor. Eine Ausnahme stellen künstlich erzeugte Situationen dar, wie etwa Lautdenkprotokolle im Rahmen empirischer Forschung.

Lernsettings, in Unterrichtsgesprächen oder schriftlichen Aufgaben über das Verstehen kommuniziert wird (Phase 3), steht die Leistungskontrolle in Form einer schriftlichen Klassenarbeit am Ende des Zyklus.

Lehrkräfte wie auch Forscherinnen und Forscher sind bei der Diagnose und empirischen Untersuchung des literarischen Verstehens mit den Endprodukten dieses Auseinandersetzungsprozesses konfrontiert, wobei eine Störung in einer der Phasen weitreichende Auswirkungen auf die Güte des Datenmaterials haben kann. Da es sich hierbei um einen neuralgischen Punkt schulischen und empirischen Arbeitens handelt, seien die Auswirkungen näher betrachtet.

Phase 1 – Störung im Rezeptionsprozess

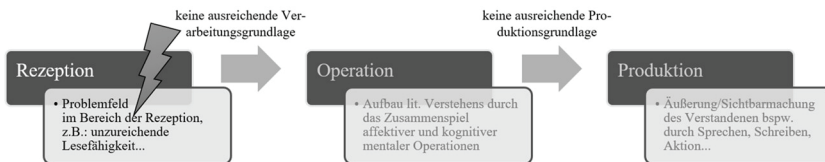


Abbildung 3: Förderbedarf im Bereich der Rezeption bspw. der Lesefähigkeit

Ausgehend vom konkreten literarischen Verstehensprozess dient die erste Phase *der Rezeption* der Bereitstellung der Geschichte, mit welcher sich eine Rezipientin oder ein Rezipient im Folgenden auseinandersetzen muss. Ob die Narration für die folgende Verarbeitung zur Verfügung steht, hängt jedoch davon ab, wie gut die Rezipientin oder der Rezipient die jeweilige Erschließungsform beherrscht, d.h. wie gut sie oder er lesen kann bzw. ob sie oder er bereits gelernt hat, sich mit auditiven, filmischen oder interaktiven Mitteln auseinanderzusetzen und diese unter anderem für die Herleitung von Handlungszusammenhängen zu nutzen. Ist beispielsweise die Lesefähigkeit eines Kindes unzureichend ausgeprägt, bedeutet dies, dass bei einer lesenden Erschließungsform die Gefahr besteht, dass der literarische Verstehensprozess behindert wird, da die Rezeption keine hinreichende Grundlage für die Phase der Operation und in der Folge für die Produktion darstellt. Dennoch kann im Fall einer schwach ausgeprägten Rezeptionsfähigkeit bei hervorragenden operativen Fähigkeiten eine sehr kunstfertige Auseinandersetzung mit nur einem kleinen Teil des Gegenstandes erfolgen.

Phase 2 - Störung der Operation

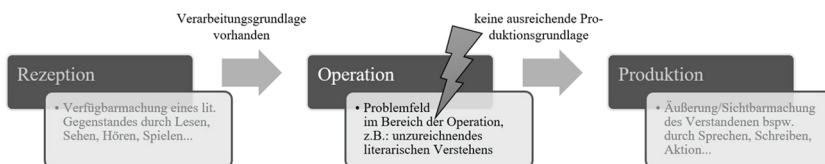


Abbildung 4: Förderbedarf im Bereich der Operation bspw. des literarischen Verstehens

In einem zweiten Schritt hängt das literarische Verstehen jedoch ebenso von den *Verarbeitungsmechanismen* ab, die eine Rezipientin oder ein Rezipient bereits erworben hat. Im Anschluss an die Rezeption eines literarischen Gegenstands kann diese oder dieser auf unterschiedliche Art und Weise mit dem Erschlossenen umgehen, welche bei einer ausgeprägten Rezeptionsfähigkeit, die eine große Textmenge zur Verarbeitung bereitstellt, und Problemen in der Phase der Operation eine sehr oberflächliche Auseinandersetzung nach sich zieht (vgl. u.a. Christmann/Groeben 1999; Bertschi-Kaufmann 2007).

Phase 3 – Störung der Produktion

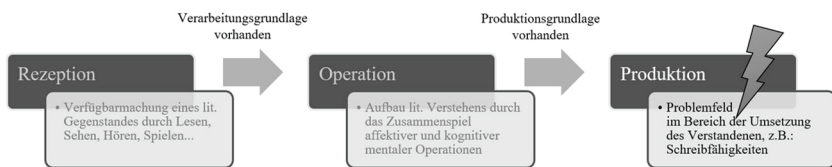


Abbildung 5: Förderbedarf im Bereich der Produktion bspw. der Schreibfähigkeit

Nach Abschluss dieser Phasen tritt mit der Phase der Produktion ein dritter Einflussfaktor zu Tage, wenn das Ergebnis des Verarbeitungsprozesses *festgehalten* werden muss: Hier wirken sich die Produktionskompetenzen stark aus, was zu Verzerrungen in der Darstellung des zuvor durchlaufenen Verstehensprozesses führen kann, wenn beispielsweise die Fähigkeit, einen Text mündlich zu formulieren – sei es durch fehlende Sprachkenntnisse oder pubertätsbedingte Schüchternheit – oder aufgrund mangelnder Schreibkompetenz schriftlichen niederzulegen, eingeschränkt sind.

Zur Bestimmung des literarischen Verstehens ist es entsprechend notwendig, neben dem Ergebnis selbst auch den Umgang mit dem konkreten Gegenstand und die Rolle der vielfältigen Einflussfaktoren zu betrachten und –insbesondere in empirischen Settings – zu kontrollieren. Ein kurzes Beispiel verdeutlicht die eben skizzierten **Einflussfaktoren**: Zeigt eine Schülerin oder ein Schüler im Rahmen einer schriftlichen Textanalyse eine schwache Leistung, kann dies – den vorherigen Überlegungen entsprechend – drei Ursachen haben: Erstens wäre es möglich, dass die Rezeptionsfähigkeit (in diesem Beispiel die Lesekompetenz) unzureichend ausgeprägt ist. Es wird in der Folge keine ausreichende Grundlage geschaffen, auf der sich der Verarbeitungsprozess vollziehen kann, sodass dieser, wie auch die spätere Niederschrift, kein adäquates Ergebnis nach sich zieht. Zweitens wäre es möglich, dass die oder der Lernende zwar den Text dank einer stark ausgeprägten Lesekompetenz kohärent re- und dekodieren konnte, aber der sich anschließende literarische Verstehensprozess scheiterte, sodass die adäquate Niederschrift der Ergebnisse den unzureichenden Verstehensprozess dokumentiert. Drittens wäre es

auch möglich, dass sich das Problem der Schülerin oder des Schülers weder in der Lesekompetenz noch im Bereich des literarischen Verstehens finden lässt, sondern dass sie oder er den Text erfolgreich rezipiert, ihn anschließend dank ausgeprägten literarischen Verstehens erfolgreich weiterverarbeitet, aber aufgrund einer schlechten ausgeprägten Ausdrucksfähigkeit im Allgemeinen oder einer geringen Schreibkompetenz im Speziellen die Dokumentation des eigentlich erfolgreich verlaufenden Verstehensprozesses nicht adäquat beweisen kann, sodass das Endergebnis als schwache Leistung eingeschätzt wird. Möchte man die literarischen Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern folglich genauer analysieren, ist es notwendig, diese vor dem Hintergrund der jeweiligen Rezeptions-, Operations- und Produktionsfähigkeiten des Individuums zu reflektieren.

Das BOLIVE-Modell sieht das literarische Verstehen somit in einem Prozess verortet, dem auch Rezeption und Produktion angehören, doch modelliert es die Verarbeitung narrativer Inhalte anhand kognitiver und affektiver Operationen als unabhängige Domäne.

2.2 Literarischer Gegenstand

**Das BOLIVE-Modell vertritt eine narratologische Perspektive:
Literarisches Verstehen steht in enger Verbindung mit
dem Narrativen und kann folglich an allen geschichtenerzählenden
Gegenständen ausgeprägt werden.**

Das BOLIVE-Modell geht grundsätzlich davon aus, dass sich literarische Verstehensprozesse auf den Umgang mit literarischen Gegenständen beziehen und während der bzw. im Anschluss an die Auseinandersetzung mit diesen vollzogen werden. Um literarische Gegenstände zu verstehen, setzt das BOLIVE-Modell voraus, dass Rezipientinnen und Rezipienten bestimmte affektive sowie kognitive Wissensstrukturen, Fähigkeiten aber auch Metakognitionen benötigen, um möglichst reflektiert eine Geschichte erschließen und mit ihr umgehen zu können. Neben spezifischen Verarbeitungsmechanismen zur Texterschließung, anschlusskommunikativen Fertigkeiten oder dem Wissen rund um literaturhistorische oder genrespezifische Gestaltungsmerkmale des Literarischen verfolgt das Modell jedoch in Anlehnung an rezeptionsästhetische Erzähltheorien (vgl. u.a. Iser 1976/1984; Genette 1994) eine narratologische Perspektive, welche sowohl das Wesen literarischen Verstehens als auch die Gegenstandsauswahl zur Anbahnung literarischer Verstehensprozesse beeinflusst.

Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Literatur als geschichtenerzählenden, narrativen Medium (vgl. u.a. Genette 1994, 12) stehen folglich auch

beim literarischen Verstehen all jene Operationen im Zentrum, die benötigt werden, um grundsätzlich mit den **zentralen narrativen Gestaltungsstrukturen** – wie beispielsweise dem Handlungsaufbau, den literarischen Figuren, der metastrukturellen Gestaltung eines Werks, dessen Einbettung in den Entstehungskontext, aber auch der eigenen subjektiven Involviertheit bezüglich der Narration (vgl. u.a. Martinez/Scheffel 2005; Nünning/Nünning 2010) – umzugehen. Im Sinne Terry Eagletons liegt diesem Ansatz der Gedanke zugrunde, dass Literatur eher ein „funktionaler[r] als ontologische[r] Begriff(e) [sei]: [...] [er sagt] etwas darüber aus, was wir tun, aber nichts über das Wesen der Dinge“ (Eagleton 1997, 10). Für den Vollzug literarischer Verstehens- und Lernprozesse ist es daher unerheblich, ob ein literarischer Gegenstand als Literatur im engeren Sinne definiert wird, solange die Rezipientinnen und Rezipienten ihn zum literarischen Verstehen und Lernen nutzen. Wenn „›Literatur‹ vielleicht zumindest ebensosehr davon abhängt, was Menschen mit Texten machen, wie davon, was die Texte mit ihnen machen“ (ebd., 8), bedeutet dies, dass literarisches Lernen und Verstehen nicht nur anhand von Werken der literarischen Hochkultur ausgeprägt werden können.

Dieser narratologisch-funktionalen Perspektive auf den Umgang mit Literatur folgt, dass literarisches Verstehen an **allen geschichtenerzählenden Gegenständen** vollzogen werden kann, die die Grundzüge des Narrativen aufweisen (vgl. im medialen bzw. transmedialen Kontext u.a. Wolf 2002; Mahne 2007; Rajewsky 2002; Meyer/Simanowski/Zeller 2006). Unter einen solchen weiten Gegenstandsbegriff fallen damit nicht nur Bücher der klassischen Hochliteratur, sondern ebenso Text-Bildverbünde, wie Bilderbücher (vgl. u.a. Abraham/Knopf 2014; Vorst 2016), Graphic Novels oder Comics (vgl. u.a. Giesa 2011), oder auditive und visuelle Medien wie Hörbücher (vgl. u.a. Müller 2007; Hüttis-Graf 2012), Filme, Serien (vgl. u.a. Anders/Staiger 2016; Batemann/Kepser/Kuhn 2013; Kepser 2016), aber auch Computerspiele (vgl. u.a. Boelmann 2015; Naujok 2012) oder digitale Appgames (vgl. Knopf 2016) wie auch Inszenierungsformen vom Poetry Slam über Hörspiel bis zum Theater (vgl. Steiner/Radvan 2016; Olsen/Paule 2015).

Mit der Festlegung, dass alle narrativen Gegenstände ungeachtet ihres konkreten Inhalts und ihrer Medialität literarische Verstehens- und Lernprozesse initiieren können, geht jedoch keine qualitative Wertung einher: Die Medialität lässt keine Rückschlüsse auf seine narrative Qualität zu. Vielmehr weisen alle literarischen Gegenstände unterschiedliche Komplexitäten auf, die es im Einzelfall zu beachten gilt, wobei diese einerseits medial, aber insbesondere inhaltlich-strukturell bedingt sind. Diese verstehen wir im Folgenden als **Anforderungsstrukturen des Gegenstands**, da die spezifischen Komplexitäten

eines Gegenstands in verschiedenen für das literarische Verstehen notwendigen Feldern die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Rezipientinnen und Rezipienten bedingt, ein adäquates Verstehen des Gegenstands zu realisieren.

In Bezug auf schriftgebundene Gegenstände beziehen sich die **inhaltlich-strukturellen Anforderungen** nicht nur auf die Textoberfläche – hier gibt es insbesondere für pragmatische Texte gut nutzbare mathematische Modelle, wie sie etwa im LIX-Rechner (vgl. <https://www.psychometrica.de/lix.html>) zum Einsatz kommen –, sondern auf inhaltliche Aspekte wie etwa die Komplexität der Figurendarstellungen oder den Einsatz metaphorischer Mittel (vgl. Schwarz-Friesel 2006, 70; Nickel 2011; Jesch 2015, 34)³. Augenscheinlich wird dies beim Vergleich von Literatur für verschiedene Altersgruppen, die sich nicht nur thematisch, sondern ebenso in der literarischen Anforderungsstruktur unterscheiden: Man denke etwa an die Gestaltung von Figuren und ihren Konstellationen oder den Handlungsverläufen, die Ausgestaltung des Erzählers oder die Komplexität der geschilderten Räume, die unterschiedliche Anforderungen an ihre Rezipienten stellen. Da beispielsweise im Kinderbuch *Der Gruffelo* (Donaldson/Scheffler 1999) die Anforderungen an das Verstehen des Handlungsverlaufs und die Wahrnehmung der Figuren, ihrer Gestaltung und der durch die Geschichte aufgestellten Konstellationen überschaubar bleiben, können bereits wenig geschulte Rezipientinnen und Rezipienten ein kohärentes Vorstellungsbild zur Geschichte entwickeln und individuelle Sinndeutungen formulieren, ohne dass dies hochkompetenten und erfahrenen Rezipientinnen und Rezipienten verwehrt bliebe. Im Vergleich hierzu gestalten sich die Anforderungsstrukturen der Handlungslogik und des Figurenverstehens – wie auch vieler weiterer Aspekte – eines Jahrhundertromans wie *Die Buddenbrooks* (Mann, 1901) deutlich komplexer, sodass hier nur erfahrenen und kompetenten Leserinnen und Leser eine kohärente Vorstellungsbildung und individuelle Sinndeutung gelingen kann.⁴

³ Exemplarisch zeigt sich dies am Beispiel der Duineser Elegien (Rilke 1923), die ohne Zweifel eines der anspruchsvollsten literarischen Werke deutscher Sprache darstellen. Eine Berechnung des LIX ergibt hier für die erste Elegie einen Wert von 36, was eine niedrige sprachliche Komplexität dokumentiert. Zugleich ist Engel zuzustimmen, wenn er konstatiert, dass „[d]urch ihre Anlage als weit gespannter Gedichtzyklus [...] Rilkes Elegien sich [...] in die Gruppe der großen ›Welt-Gedichte‹ der klassischen Moderne [einreihen.]“ (2015, 530).

⁴ Die einzelnen Aspekte, die die Anforderungsstruktur eines Textes bedingen, lassen sich aus den zentralen Kategorien zur Bestimmung des Entwicklungsstands ableiten. Diese werden zu allen Niveaustufen aller Grundkompetenzen des BOLIVE-Modells ausgewiesen (vgl. Kapitel 3.1.2. *Literarische Kompetenzen für die Sekundarstufen*). Bei der Handlungsidentifikation (Grundkompetenz *Handlungsverstehen* – Niveaustufe I) sind dies beispielsweise das Erfassen des Textes als Ganzes und die Herstellung der narrativen

Auch **mediale Spezifika** wirken auf die Anforderungsstrukturen eines Gegenstands, doch können diese nicht a priori zugeschrieben werden und gelten auch nicht für alle Vertreter ihrer Form gleichermaßen – Film ist nicht gleich Film, Buch ist nicht gleich Buch. Doch erwachsen aus den spezifischen Darstellungsweisen einzelner Medienformen rezeptionserleichternde und -erschwerende Dispositionen: Beispielhaft entlastet das symmediale Zusammenspiel im Film und die hierdurch induzierte Rezeption mittels verschiedener Sinneskanäle die Vorstellungsbildung, während die Sprachgebundenheit printbasierter Literatur vielfältige Inferenzbildungen voraussetzt, um das gleiche Maß an konkreten Vorstellungen bei Rezipientinnen und Rezipienten zu erzeugen (vgl. Frederking 2010, 117 ff.). Ebenso grenzen Hörbuchlesungen von literarischen Werken durch die Prosodie der Sprecherinnen und Sprecher die Vieldeutigkeit der literarischen Vorlage ein, was die Anforderungsstruktur in diesem Bereich senkt, zugleich aber auch Reflexionsanlässe zu schaffen vermag (vgl. Boelmann/Radvan 2019).

Mit Blick auf den Literaturvermittlungsraum Schule geht das BOLIVE-Modell davon aus, dass für eine angemessene Förderung der literarischen Verstehensfähigkeiten bei allen Gegenständen die Anforderungsstrukturen der Gegenstände passend zum Stand der Fähigkeiten der Lerngruppe ausgewählt werden müssen. Um literarische Verstehensprozesse sowohl einzuschätzen als auch zu fördern, gilt es daher stets, die Anforderungsstruktur des behandelten literarischen Gegenstandes mit ihren medialen, inhaltlichen und strukturellen Einflussfaktoren mitzureflektieren.

2.3 Literarische Bildung und literarische Kompetenz

Das BOLIVE-Modell definiert literarische Kompetenz und literarische Bildung als gleichwertige, aber strukturell unterschiedliche Einflussfaktoren auf das literarische Verstehen neu.

Die Begriffe ‚literarische Bildung‘ und ‚literarische Kompetenz‘ stehen wie kaum andere für unterschiedliche Phasen der schulischen Literaturvermittlung: Während mit dem Begriff der literarischen Bildung Bilder der ‚guten alten Zeit‘ heraufbeschworen werden, in der Literatur in Freiheit und mit

Chronologie: Rezipientinnen und Rezipienten fällt es beispielsweise leichter, einer kurzen Geschichte in Gänze zu folgen als einer langen. Die Herstellung der narrativen Chronologie gelingt leichter bei einem chronologisch erzählten Text als bei einer unchronologischen Erzählung.

Leichtigkeit zur Anregung der ästhetischen Empfindsamkeit von Schülerinnen und Schülern genutzt wurde, die sich intensiv mit Literatur und ihren Sinnangeboten auseinandersetzten, weckt die durch die PISA-Studie angeregte Kompetenzorientierung weniger positive Assoziationen: Standardisierung, Entfremdung, Lernzielorientierung, um nur einige zu nennen. Vieldeutige und vielfältige Literatur wird auf abprüfbare, objektiv beurteilbare Antworten zusammengekürzt, Polyvalenz als Störfaktor gesehen. Dass die Wahrheit vermutlich zwischen beiden Extremen liegt, verstehe sich von selbst.

Wenn im BOLIVE-Modell beide Begriffe dennoch zentral stehen, geschieht dies aus einer integrativen Perspektive heraus, die **literarische Bildung** und **literarische Kompetenz** in ihrer spezifischen Eigenheit neu zueinander ausrichtet und nicht als Gegenbegriffe versteht. Vielmehr weisen beide Modellierungen im vorliegenden Konzept unterschiedliche strukturelle Eigenschaften auf, die als gleichwertige, miteinander verschränkte Domänen mit dem Ziel der genaueren Beschreibung des Verstehensprozesses fungieren. Die konkrete Modellierung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz stellt das Herzstück des Modells dar. Im Folgenden wird der konzeptionelle Denkrahmen der Modellierung vorgestellt, ohne die inhaltliche Füllung vorwegzunehmen, deren Darstellung in Kapitel 3 ausführlich erfolgt.

2.3.1 Literarische Bildung

Debatten über den Begriff der literarischen Bildung, ihrer Relevanz und ihre konkrete Ausgestaltung sind älter als die universitäre Literaturdidaktik selbst (vgl. u.a. Rösch 2013; Abraham/Kepser 2016; Odendahl 2018). Historisch wie auch in aktuellen Diskursen steht literarische Bildung zumeist für einen individuellen Habitus der literarischen Gelehrsamkeit, was impliziert, dass Personen eine umfassende Kenntnis von Autoren und Werken aufweisen – selbstredend der historischen wie zeitgenössischen Hochkultur. Nahezu selbstverständlich wurde davon ausgegangen – historisch stärker ausgeprägt als heute –, dass die Lektüre und inhaltliche Auseinandersetzung mit Literatur dazu führe, den Menschen umfassend zu bilden und ihm nicht nur einen Einblick in die Literaturgeschichte seines Landes zu gewähren, sondern – dies steht ungleich zentraler – ein moralisch-ethisches Fundament für seine lebenslange Entwicklung zur Verfügung zu stellen.

Diese Perspektive auf Literatur und ihre Bildungspotenziale spiegelte sich auch und insbesondere in den Nachkriegslehrplänen für das Fach Deutsch in beiden deutschen Staaten wider (vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010). In ihrer Betrachtung fällt auf, dass es sich vor allem um Literaturlisten handelt, die die Kinder in der Schule lesen mussten; konkrete Lernziele finden sich