

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
12. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Angelika Buß

**INTERTEXTUALITÄT UND
LITERATURUNTERRICHT**

**Zur herrschenden Aufgabenkultur
in intertextuellen Lektüreprozessen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 21. S. 43-58.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

- Masters, G. N./Wright, B. D. (1997): The Partial Credit Model. In: van der Linden, W./ Hambleton, R. K.: Handbook of Modern Item Responce Theory. New York: Springer, S. 101-121.
- Merz-Grötsch, J. (2005²): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Neumann, A. (2006a): Dimensionen der Schreibfähigkeit. Differenzierte Analysen der Texte aus DESI und LAU 11/ULME I. Hamburg: eingereichte Inauguraldissertation.
- Neumann, A. (2006b): Aufsätze in DESI – quantitative Auswertungsverfahren und erste Ergebnisse mit Blick auf die Schulpraxis (SDD, im Druck).
- Neumann, A./Lehmann, R. H. (2006): Schreibkompetenz. In: DESI-Konsortium (Hg.): DESI-Band II (In Vorbereitung).
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- Weigle, S. C. (1998): Using FACETs to model rater training effects. In: Language Testing, S. 263-287.
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

Anschrift der Verfasserin:

Astrid Neumann; Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV; Institut für Erziehungswissenschaften; Unter den Linden 6, 10099 Berlin; Tel. 030-2093-4125.

Angelika Buß

INTERTEXTUALITÄT UND LITERATURUNTERRICHT.

ZUR HERRSCHENDEN AUFGABENKULTUR IN INTERTEXTUELLEN
LEKTÜREPROZESSEN

O. Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt Dreierlei: Er will zeigen, wie das in der Bezugswissenschaft hinreichend diskutierte Phänomen der Intertextualität für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Sodann werden Ergebnisse eines Promotionsprojekts vorgestellt, das der Frage nachging, welche Konzepte für den Umgang mit Intertextualität unterrichtsvorbereitenden Materialien für die Lehrhand inhärent sind (Buß 2006). Schließlich soll diskutiert werden, an welcher Stelle fachdidaktische Forschungsarbeiten enden dürfen. Damit dürfte einmal mehr die Wesens- und Bestimmungsfrage unserer Disziplin berührt werden.

1. Vom Wesen der intertextuellen Lektüre

Der Begriff 'Intertextualität', in den späten 60er Jahren von Julia Kristeva¹ geprägt und damit wissenschaftsgeschichtlich längst keine Novität mehr, hat in der Literaturwissenschaft der letzten 20 Jahre eine Vielfalt an terminologischer wie methodologischer Ausdifferenzierung erfahren.² An seinen Extrempunkten bezeichnet er einerseits in poststrukturalistischer Manier ein textontologisches Merkmal *jeden* Textes unabhängig von Autor- und Leserinstanz und andererseits produktionsseitig intentional gesetzte und am Text nachweisbare Referenzen auf Prätexte.³ Wenn Intertextualität im Folgenden im Sinne des moderaten Lagers⁴ verstanden wird als Bezugnahme eines (literarischen) Textes auf einen anderen (literarischen) Text, der die Möglichkeit innewohnt, Texte mit zusätzlichen Bedeutungen aufzuladen, dann deshalb, weil sich diese theoretische Grundlegung im Hinblick auf die zu skizzierende Problemstellung als praktikabel erwiesen hat. Nur auf den ersten Blick mag die hier vorgenommene hermeneutisch inspirierte Definition als unzulässige Verknappung eines komplexen Phänomens erscheinen, der die längst überholte These von der *einen* zulässigen und vom Autor intendierten Interpretation innewohnt. Denn in Anlehnung an Ecos Prämisse vom Recht der *intentio operis* (Eco 1995) haben im Folgenden konkurrierende intertextuelle Interpretationen einer Textstelle ebenso ihre Berechtigung wie Deutungen, die Relationierungen zu Texten vornehmen, welche der Autor u.U. nicht gekannt haben kann – immer vorausgesetzt, sie werden durch die spezifische (Folge-)Textbeschaffenheit motiviert und durch den Kontext gestützt. Zugleich gelten jene Deutungen als intertextuelle Fehlinterpretationen, deren Argumentation vornehmlich auf dem Prätextwissen des Autors basiert („Ich weiß, dass X in dieser Zeit die Werke von Y studiert hat.“) (*intentio auctoris*) oder allein auf der Intuition des Interpreten beruhen („Das erinnert mich irgendwie an...“) (*intentio lectoris*).

Damit ein intertextueller Rezeptionsakt idealtypisch verläuft, bedarf er dreier Instanzen: eines idealtypisch agierenden Autors, der seinen Text mit einer intertextuellen Einschreibung versieht, deren Prätext er hinreichend erinnert und der sich mit Blick auf seine Intention als funktional erweist; eines idealtypisch gestalteten Textes, der Markierungen in einer Stärke aufweist, die den Rezipienten zu einer Verarbeitungshandlung veranlassen, ohne ihn durch ihre Penetranz zu verärgern; und eines intertextuellen Ideallasers, welcher mit maximalem Wissen an Prätexten und Textverarbeitungsstrategien sowie einem Interesse an intertextuellen Lektüren ausgestattet ist. Dieser Prototyp des Rezipienten hat im Laufe eines idealtypischen intertextuellen

¹ Vgl. Kristevas 1967 erschienenen Beitrag „Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman“, als Übersetzung zu finden in: Kristeva 1996.

² S. dazu die Sammelbände von Lachmann 1982, Schmid/Stempel 1983, Broich/Pfister 1985 sowie die Arbeiten von Helbig 1996 und Stocker 1998.

³ Mit dem Begriff „Prätext“ ist der zeitlich frühere Text gemeint, welcher als Zitatspender dient; „Folgetext“ meint den später entstandenen Text, der Fremdtexteinschreibungen enthält.

⁴ Zur Dichotomie „radikal“ vs. „moderat“ vgl. Linke/Nussbaumer 1997, 109ff. Tegtmeyer 1997 setzt diesem Begriffspaar die Bezeichnungen „global“ vs. „lokal“ entgegen.

Lektüreakts sechs aufeinander aufbauende Einzelschritte zu durchlaufen, um die intertextuell geleitete Textwelt konstruieren zu können:

1. Der Leser zeigt sich aufgrund seiner Resonanzbereitschaft für textuelle Störfaktoren im Verlauf der Rezeption irritiert.
2. Der Leser überwindet den vorübergehenden Zustand der Desorientierung durch Reflexion. Er identifiziert den Störfaktor als Referenzmarkierung einer bestimmten Quantität und Qualität auf der Textoberfläche. Diesem Indikator unterstellt er „aufgrund von Interpretationshypothesen eine ‚intertextuelle Wichtigkeit‘“ (Holthuis 1993, 208) bzw. „konstruktive Funktion“ (Holthuis 1993, 210), wodurch der Deutungsmechanismus in Gang gesetzt wird.⁵
3. Der Rezipient sucht und identifiziert aufgrund seiner textuellen Kompetenz den Prätext in seinem Gedächtnis.
4. Er erinnert diesen bzw. die für den intertextuellen Lektüreprozess benötigten Aspekte hinreichend (auch ohne, dass er sich im entsprechenden Werk bzw. in Nachschlagewerken informieren muss).
5. Der Leser aktualisiert die Konnotationen, „die im Zusammenhang mit dem Referenztext freigesetzt werden“ (Helbig 1996, 162), d.h., er selektiert aus dem ihm zur Verfügung stehenden Wissen über den Prätext jene Merkmale, die für eine adäquate Textverarbeitung relevant sind, von der Markierung selbst jedoch nicht genannt werden.
6. Er überträgt die selektierten Konnotationen auf den Posttext und erkennt die Funktion der Text-Text-Relation für Folge- und ggf. Prätext. Im Fall von mehrfach enthaltenen Prätextverweisen führt der Leser diese zusammen, betrachtet deren Verhältnis zueinander und zieht ebenfalls entsprechende Schlussfolgerungen.⁶

Nun mag es durchaus belesene Rezipienten geben, die dem intertextuellen Idealleser insofern nahe kommen, als sie intellektuelle Einsatzbereitschaft besitzen und die Möglichkeit eines vertieften und/oder neuen Textverständnisses und – daraus resultierend – ästhetischen Lustgewinns willig ergreifen. I.d.R. dürfte es sich bei dieser Leserschaft aber wohl um eine Ausnahme handeln. Entsprechend stellt sich die Frage, wie es jenen (jugendlichen) Lesern ergeht, die nicht über hinreichende Vorbildung verfügen, um am Spiel teilnehmen zu können.

⁵ Da dieser Zugang zum intertextuellen Textverarbeitungsprozess vor allem über die Erfassung sprachlicher Mittel der Textualität geschieht, ist es nach Rößler 1999 legitim, davon zu sprechen, dass dieser erste Schritt des Textverstehens sprachphänomenologisch zu erfassen ist (vgl. 90).

⁶ Unnötig zu sagen, dass es sich bei diesem Modell um das stark simplifizierte Konstrukt eines ansonsten vielschichtigen Prozesses handelt, das wohl wenig Gemeinsamkeit mit den komplizierten Vorgängen besitzen dürfte, die sich tatsächlich beim Leser ergeben.

2. Von möglichen Vorbehalten gegenüber intertextuellen Lektüren im Literaturunterricht

Lernende, die mit Text-Text-Bezügen konfrontiert werden, dürften allzu leicht von diesem Spiel ausgeschlossen sein – häufig wohl auch ohne sich dessen bewusst zu sein. Aufgrund von quantitativer Lebenszeit und/oder ihrer literarischen Sozialisation verfügen sie oftmals nicht über die für die Partizipation erforderlichen Wissensbestände und Kulturtechniken. Selbst wenn sie ahnen, dass Werthers „Klopstock“-Ausruf zu einer vertieften Verarbeitungsleistung auffordert, und sie Bereitschaft zeigen, der Einladung zum intertextuellen Spiel, die auch in stark markierten Titeln wie „Die Leiden des jungen W.“ enthalten sein kann, zu folgen – eine Garantie für eine gelungene Interpretation im Sinne der *intentio operis* ist damit keineswegs gegeben, denn die intertextuelle Lektüre erlangt ihre besondere Komplexität gerade dadurch, dass ein einmal in Gang gesetztes Intertextualisieren keineswegs angemessene Folgeschritte nach sich ziehen muss. Vielmehr sind mit jeder neuen Stufe im Intertextualisierungsprozess neue Gefahren für defizitäre Verarbeitungen verbunden. So muss die Irritation des Lesers durch eine markierte Referenz nicht zwingend die Entscheidung zugunsten einer intertextuellen Verarbeitungsleistung zur Folge haben, ebenso wenig wie die Identifizierung eines adäquaten Prätextes zur Isolierung und Relationierung von passenden Prä- und Folgetextelementen führen muss.

Die Vielzahl von Problemen, die im Rahmen der intertextuellen Rezeption auftreten und sich verständnishemmend auswirken können, scheint die Frage zu legitimieren, weshalb im Literaturunterricht überhaupt Zeit und Mühe auf die Erarbeitung von Text-Text-Beziehungen verwendet werden sollte. Nicht nur beim Entdecken der markierten Textstelle und der Identifizierung des Prätextes, auch bei den Selektions- und Interpretationsleistungen scheint der Schüler auf ständige Interventionen durch den Lehrer angewiesen. „Schülern bleibt dann im günstigsten Fall das Mitgestalten, ansonsten lediglich das Nachvollziehen von Interpretationsschemata, die der Lehrer in wesentlichen Teilen vorkonzipiert hat und in komplexen Tafelbildern veranschaulichen lässt“ (Küster 2000, 26). Es ließe sich daher mit einigem Recht kritisieren, dass ein derart gelenkter Lernprozess dem Schüler relativ wenig Selbstständigkeit im Sinne von Problemlösungsverhalten gegenüber schwierigen Texten abverlangt.

Zudem erweist sich eine intertextuelle Lektüre – trotz möglicher ‚Abkürzungen‘ durch Lehrerintervention – als zeitintensiv. Abgesehen von ohnehin bereits üppigen Curricula erweist sich diese Zeitintensität auch aus *theoretischer*, nämlich quantitativer Perspektive als nicht unproblematisch. Wo nämlich viel Zeit auf die gründliche Lektüre einzelner weniger Werke verwendet wird, schafft man kaum jene Voraussetzungen, die zum Erkennen von Intertextualität unabdingbar sind: die Kenntnis von möglichst vielen literarischen Werken.⁷

⁷ Wobei es anzumerken gilt, dass hier keiner raschen Abarbeitung eines Kanons das Wort geredet wird. Denn die bloße Kenntnis eines Prätextes garantiert nicht in jedem Fall die Wahrnehmung von Markierungen oder dessen Identifikation.

Und schließlich besitzt das an einem bzw. wenigen Beispielen erlangte Wissen um intertextuelle Verfahren nur *theoretisch* die Möglichkeit der Applizierbarkeit auf andere Fälle von Text-Text-Relationen. Zu groß ist die Spannbreite möglicher Markierungsformen; die Interpretation wird dadurch erschwert, dass „konventionalisierte Bedeutungszuordnungen nicht möglich sind und somit keine reglementierenden Beziehungen angenommen werden können“ (Holthuis 1993, 206). Wenn die Schüler aber keine flexibel einsetzbare Lektürentechnik erlernen, die sie auf zukünftige selbstständige intertextuelle Lektüren vorbereitet, weil die an Einzelfällen erzielten Erkenntnisse nur bedingt generalisierbar sind, muss man sich die Frage stellen, ob die Ausbildung von derart domänenspezifischem Wissen gerechtfertigt ist und sich der Literaturunterricht nicht als „institutioneller Selbstzweck ohne greifbare lesefördernde bzw. -motivationale Relevanz“ (Maiwald 1999, 16) gebart.⁸ Überhaupt dürfte die mit diesem Blickwinkel einhergehende Konzentration auf ein exklusives literaturwissenschaftliches Feld, eins zudem, das Begriffe wie „kulturelles Gedächtnis“ (Assmann 1992) oder „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1987) evoziert, angesichts gegenwärtiger (Post-PISA-)Diskussionen den Eindruck eines längst überholten „Kulturkonservatismus“ (Eggert 1998, 39) erwecken. Wozu, so ließe sich fragen, die Anstrengungen auf die Vermittlung einer voraussetzungsreichen Kulturtechnik verwenden, wenn internationale und nationale Tests ebenso wie alltägliche Beobachtungen vor Ort zu der Erkenntnis führen, dass weitaus basalere Lesefähigkeiten auch bei Schülern des Gymnasiums und der Sekundarstufe II im Argen liegen?

3. Vom Nutzen intertextueller Lektüren

Ungeachtet der geäußerten Vorbehalte können die hier modellartig herausgearbeiteten Spezifika der intertextuellen Lektüre als eine Herausforderung begriffen werden, der es sich zu stellen lohnt.

Versteht man Intertextualität als einen Modus uneigentlichen Sprechens, der eine spezifische Rezeptionshaltung einfordert, lassen sich intertextuelle Lektüren als grundsätzliche Möglichkeit begreifen, den Umgang mit Literarizität zu befördern. Mit Blick auf das in Kapitel 1 skizzierte Modell der intertextuellen Lektüre zeigt sich zudem, dass sich in den einzelnen Phasen des komplexen Lektüreprozesses individuelle und vom Komplexitätsgrad höchst unterschiedliche Teilkompetenzen des

⁸ Dem kann natürlich entgegengehalten werden, dass der Literaturunterricht in vielen Fällen kaum darüber hinaus kommt, Anregungen zu geben, die Schüler je individuell aufgreifen und in künftige Leseprozesse einbinden können oder nicht. Auch Fingerhut 2004 warnt vor übertriebenen Erwartungen an mögliche Transferleistungen: „Die Lernforschung [...] hat zweifelsfrei ergeben, dass ‚intelligentes Wissen‘ jeweils in den und für die spezifischen Domänen erworben werden muss, in denen es Geltung hat. Das an einer Ballade erworbene Wissen über literarische Ausdrucksweisen [...] ist schon auf die Fabel nicht mehr ohne weiteres anzuwenden. Viel schwerer noch ist der ‚Transfer‘ von Lektürentechniken, die an Texten erworben wurden, auf eine Sequenz von Bildern, in denen Figuren sprechen (Film). Zwar geht man in der Lernforschung von einem ‚dynamischen Modell‘ aus, das auch Wissenstransfer in neue Situationen vorsieht, aber zu weit reichende Transfererwartungen lassen sich lernpsychologisch nicht halten“ (121).

(literarischen) Lesens schulen lassen, deren Beherrschung auch Voraussetzung für die Bewältigung anderer, nicht zwingend literarischer Lektüresituationen ist und die je nach methodischer Gestaltung durch die Lehrkraft akzentuiert werden können. Hierzu zählen etwa die Fähigkeit zur verlangsamten und wiederholten Lektüre, der es bedarf, um Markierungen wahrnehmen zu können (Phase 1), der Einsatz von und die Reflexion über spezifische Lektürehaltungen, wie sie etwa die ständige mentale Bereithaltung von bereits gelesenen Texten darstellt (Phase 1 und 2), die effektive Nutzung verschiedenartiger Medien (Werkausgaben, Sekundärliteraturen und Internet), um nicht spezifizierte Prätexte auszumachen (Phase 3) oder um das erforderliche Detail- bzw. Kontextwissen über sie zu beschaffen (Phase 4), und schließlich das Aufstellen, Überprüfen und ggf. Modifizieren von Deutungshypothesen, damit sich die Funktion einer Einschreibung bestimmen lässt (Phase 5 und 6).

Jenseits einer solchen kompetenzorientierten Betrachtung sind es aber auch die vielfältigen Möglichkeiten, Erfahrungen mit Literatur im weiteren Sinne zu machen, die es lohnenswert erscheinen lassen, Fremdtexteinschreibungen nachzugehen:

- die Erfahrung, dass die Mühen einer doppelten Lektüre lohnen, weil sich durch das Verfolgen einer Spur Figurenkonstellationen durchschauen, Vordersagen über das Geschehen anstellen oder auch der Textoberfläche entgegenstehende Deutungen vornehmen lassen,⁹
- die Ahnung eines Netzcharakters des Systems Literatur, in dem Texte nicht – wie die additive Lektüre literarischer Werke im Literaturunterricht zuweilen vermuten lässt – als isolierte Entitäten nebeneinander stehen, sondern auf aktive Weise miteinander interagieren,
- ebenso wie die Irritierung von normativen, genieästhetisch geprägten Erwartungen an einen Autor, der durch möglichst originelle Einfälle gesegnet ist und das „Abschreiben“ nicht nötig hat.

4. Vom Umgang der Unterrichtsmaterialien mit Intertextualität

Um Antworten auf die Frage zu erhalten, ob bzw. welche Konzepte die unterrichtsvorbereitende Literatur für den Umgang mit dem Phänomen der Intertextualität besitzt, wurden Materialien zu Patrick Süskinds „Das Parfum“ untersucht. Der Roman um den genialischen Parfumeur, der auf der Suche nach dem ultimativen Duft 26 Jungfrauen tötet, erwies sich für dieses Unterfangen in mehrfacher Hinsicht als sehr geeignet: Er verfügt über einen hohen Grad an Intertextualität, der sich zum einen in einer Vielzahl an Einzeltextreferenzen niederschlägt – die Liste der von den Kritikern und Fachwissenschaftlern als Prätexte ausgemachten Werke umfasst über siebzig überwiegend der Höhenkammliteratur zuzuordnende Titel,¹⁰ darunter

⁹ Dieser semantische Mehrwert spielt im Übrigen auch aus motivationaler Sicht eine maßgebliche Rolle. Es erscheint nämlich nahe liegend, dass die Bereitschaft der Schüler zum Mehraufwand einer intertextuellen Lektüre entscheidend davon abhängig ist, ob sie die gewonnenen Erkenntnisse als für die Lektüre bzw. das Textverständnis lohnend, d.h. hilfreich empfinden.

¹⁰ Vgl. hierzu die detaillierte Auflistung in Buß 2006, 122-129.

Kleists „Michael Kohlhaas“, Goethes „Prometheus“ und „Faust“ und E.T.A. Hoffmanns „Fräulein von Scuderie“. Zum anderen lässt sich „Das Parfum“ vor dem Hintergrund des Kriminal-, des Künstler- und des Bildungsromans lesen, drei Gattungen, die – einmal evoziert – gleich unterlaufen werden.

Dass diese Arbeit mit Prätextmaterial nicht als Indiz mangelnden Künstlertums zu werten ist, sondern zur ästhetischen Strategie des Romans zählt, zeigt sich in der Lektüre des Romans als poetologische Allegorie, zu der der Text einlädt. Versteht man das Parfum als Chiffre für die ästhetisch-narrativen Strategien des Romans, lässt sich Grenouilles Versuch, aus den besten Gerüchen das ultimative, die Menschen verführende Parfum herzustellen, gleichsetzen mit Süskinds bzw. des Erzählers Verfahren, mittels literarischer Anleihen ein erfolgreiches Werk zu schaffen, das – ganz im Sinne der Postmoderne – den Ansprüchen an die Geniästhetik und der individuellen Autorschaft eine Absage erteilt.¹¹

Für die anvisierte Untersuchung eignete sich der Roman auch deshalb, weil er sich mittlerweile als schulkanonisches Werk etabliert hat mit der Folge, dass eine Vielzahl methodisch-didaktischer Aufbereitungen für den Unterricht vorliegt – sowohl als Lehrerhandreichungen beinahe sämtlicher Schulbuchverlage als auch in Form von Beiträgen in fachdidaktischen Zeitschriften. Auf diese Weise entstand ein Korpus von 29 didaktisch orientierten Beiträgen zum „Parfum“, von denen sich gut die Hälfte implizit oder explizit mit der im Roman enthaltenen Intertextualität beschäftigt. Dieses Material wurde u.a.¹² danach befragt, welche Hilfestellungen die methodischen Arrangements den Schülern bei intertextuellen Lektüren geben. Hierzu knüpft es an das zuvor entwickelte sechsphasige Stufenmodell der intertextuellen Lektüre an.

Die Auswertung der methodischen Lernarrangements führt zu einem Aufgabenformat, welches als typisch für die untersuchten Materialien gelten kann: Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine Textstelle (Phase I), konstatiert, dass diese auf einen von ihm identifizierten Prätext bzw. Prätextgruppen anspielt (Phase II und III) und organisiert die nachträgliche Erarbeitung des fehlenden Wissens mittels vorbereiteter Materialien (Phase IV). Nur vereinzelt sind die Schüler angehalten, sich das Wissen um die Prätexte selbstständig zu beschaffen und zu erarbeiten. Bei der Durchführung eines Vergleichs von Prä- und Folgetext (Phase V) leistet die Lehrperson durch die Vorgabe von Vergleichskriterien und die Begrenzung der zu untersuchenden Textstellen i.d.R. eine maximale Hilfestellung.¹³ Die komplexen

¹¹ Vgl. zu dieser Interpretation auch Frizen 1994, Stolz 2000 und Buß 2006.

¹² Weiteres Interesse galt der Nähe der Beiträge zur literaturwissenschaftlichen bzw. -theoretischen Diskussion, der Wahl der jeweils zu analysierenden Fremdtexteinschreibungen und den dabei zugrunde liegenden (Lern-)Zielen sowie Überlegungen zu möglichen Prätextkenntnissen auf Schülerseite, die die Organisation des Lektüreprozesses unmittelbar betreffen.

¹³ Lediglich in zwei Fällen zeigte sich ein mittlerer Grad an Hilfestellung: Dabei wurden die aufeinander zu beziehenden Prä- und Folgetextstellen konkret begrenzt (durch Textabdruck oder konkrete Zeilenangaben) und die Schüler hatten mögliche Vergleichsmomente selbstständig zu ermitteln.

Anforderungen, die eine intertextuelle Lektüre an den Leser stellt, werden damit reduziert und fokussiert; die Leistungen des Schülers beschränken sich auf die Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie z.T. auf die Beantwortung der Frage nach deren Funktion (Phase VI), wobei festgestellt werden musste, dass diese Phase, die im Grunde den Kern der Analyse bildet, in manchen Entwürfen ganz fehlte.

Die weitere Auswertung ergab, dass sich die eingesetzten überwiegend analytischen Aufgaben mit Köster 2004 als einfach (im Gegensatz zu komplex) und geschlossen (im Gegensatz zu offen) klassifizieren lassen, weil die Schüler zum einen jeweils *spezifische* Fähigkeiten unter Beweis zu stellen haben¹⁴ und ihnen zum anderen das erwartete Produkt (i.d.R. eine im Umfang überschaubare schriftliche oder mündliche Antwort), das Untersuchungsfeld und die Vorgehensweise vorgegeben werden (vgl. Köster 2004a, 167ff.). Insofern die Lehrperson vor allem in den analytischen Lernsituationen konkrete Vorstellungen bezüglich der erwarteten Antworten besitzt, also keine Ergebnisoffenheit herrscht, lässt sich auch von „display tasks“ (Eikenbusch 2001, 212) sprechen. Diesen Aufgaben kommt in den skizzierten Lernprozessen eine so stark steuernde Funktion zu, dass Eikenbuschs These, nach der den „Texten [...] im Deutschunterricht eine erheblich größere steuernde Wirkung zugesprochen [wird] als den Aufgaben“ (Eikenbusch 2001, 204), für das analysierte Aufgabefeld nicht gilt.

Für eine Gestaltung der Lektüre, wie sie die als typisch ausgemachten Aufgabenformate vorsehen, scheint aus Lehrer- wie Schülersicht einiges zu sprechen: Angesichts der komplexen Anforderungen, die eine intertextuelle Lektüre selbst an einen belesenen erwachsenen Leser darstellt, dürften offenere Impulse, die auf Kenntnisse und Entdeckerfähigkeiten der Schüler vertrauen, nicht nur wenig überzeugende Erträge generieren (vgl. Köster 2003, 12), sondern vielmehr Anlass zu Überforderungs- und Frustrationsgefühlen bieten. Indem die Anforderungen nun den (vermuteten) Schülerkenntnissen und -fähigkeiten angepasst werden, wird leistungsschwächeren Schülern die Möglichkeit eingeräumt, überhaupt etwas herauszufinden, ohne dass lernstarke Schüler davon abgehalten werden, weitere Vernetzungen aufzuspüren (vgl. Köster 2003, 17).

Andererseits verwundert die Rigidität der vorgeschlagenen Lernwege. Man kann den Unterrichtsmaterialien ihre Inhalts- und Ergebnisorientierung zwar ebenso wenig zum Vorwurf machen wie ihre Vorstellung vom Schüler mit wenig Vorwissen und Fähigkeiten – immerhin stehen sie im Zeichen eines konkreten inhaltlichen Gegenstandes, den es zu erschließen gilt („Das Parfum“). Zudem wurden sie größtenteils vor der Umstellung von Stoff- auf Kompetenzlehrpläne erstellt und sollen größtmögliche Anwendbarkeit besitzen. Auch ließe sich argumentieren, dass Unterrichtsentwürfe keineswegs Unterricht widerspiegeln (müssen), sich der tatsächliche Umgang mit Intertextualität in der Schule also durchaus anders darstellen könnte.¹⁵ Geht man allerdings davon aus, dass die hier beschrittenen Lernwege Einfluss auf

¹⁴ So ist die analytische Leistung beispielsweise nicht auch noch an eine umfangreiche elaborierte schriftliche Darstellungsleistung gekoppelt.

¹⁵ Dies ließe sich allerdings nur über umfangreiche empirische Erhebungen feststellen.

den tatsächlichen Unterricht nehmen – wofür einiges spricht –, so lässt sich aus lerntheoretischer Sicht eine Reihe von Argumenten gegen den als typisch ausgemachten Lernweg anbringen:

1. Es wird kein Kontext geschaffen, in dem Schülern die Möglichkeit gegeben wird, eine Fragehaltung einzunehmen bzw. eine Fragestellung selbst zu entwickeln, die – wenn man nicht gleich von einem echten Problemcharakter sprechen will – so doch zumindest Plausibilität für sie besitzt. Statt nämlich textnahe Lektüreprozesse zu gestalten, in denen Schülern ihre ‚Ratlosigkeit‘ vor Augen geführt wird bzw. in denen „die Formulierungen und die Widersprüchlichkeiten des Textes ernst und als Einstiegsstellen“ (Fingerhut 1994, 34) in den eigenen Leseprozess genommen werden, legt die Lehrperson den Schülern Aufgaben zur Bearbeitung vor, die in den seltensten Fällen einen tatsächlichen Problemhorizont eröffnen¹⁶ und deren Notwendigkeit nicht immer ersichtlich sein dürfte.¹⁷ Damit werden zwei Chancen vergeben: Mit dem Verzicht auf die Schärfung des Bewusstseins für Auffälligkeiten und Textprobleme wird versäumt, eine Lesehaltung auszubilden, die Fingerhut als „zeitgemäße Version des ‚kritischen Lesens‘“ (Fingerhut 1995, 46) und Grzesik als „besonders zukunftssträchtige[n] Effekt“ (Grzesik 1990, 232) des Literaturunterrichts bezeichnet. Durch den fehlenden Problemcharakter der Lehreraufgaben dürften die Schüler den Sinn dessen, was sie im Umgang mit literarischen Texten tun, wohl kaum verstehen; die Befolgung der Arbeitsaufträge bleibt damit weitgehend extrinsisch motiviert.
2. Die linearen, kleinschrittigen Aufgabenarrangements ohne Problemcharakter erweisen sich als derart abhängig von der ‚Inszenierung‘ durch die Lehrperson, dass den Schülern zu wenig Raum zugestanden wird für die Ausbildung einer eigenen Problemlösungskompetenz und mehr Selbstständigkeit.¹⁸ Statt die Schüler hypothesengeleitet arbeiten zu lassen und sie beispielsweise bei der Frage, worauf sich die irritierenden Textelemente zurückführen lassen könnten, Vermutungen aufstellen, überprüfen, modifizieren oder verwerfen zu lassen, geben die Aufgaben sowohl das Faktum Intertextualität als auch den Prätext vor.
3. Indem die Materialien Schülern auch dort ein Maximum an Hilfe zugestehen, wo sie nicht zwingend darauf angewiesen sind, wird die Möglichkeit vergeben, im Rahmen intertextueller Lektüren eine fachspezifische Methoden- und Medienkompetenz auszubilden. Die gerade erwähnten Vorgaben fordern vom Schüler nämlich nicht, sich – sofern der Prätext nicht im Original gelesen wird, was sich besonders bei übersichtlichen Texten anbietet – vorhandener

¹⁶ Vgl. zu dieser Forderung Köster 2003, 5.

¹⁷ Dieser Umstand dürfte denn auch für einen Zustand verantwortlich sein, den schon Ulshöfer beschreibt, dass nämlich „die jungen Menschen [...] keineswegs alle von der Notwendigkeit eines verstehenden Eindringens in ein Werk überzeugt [sind].“ In: Kämper-van den Boogaart 2004, 60.

¹⁸ Vgl. zu dieser Forderung etwa die EPA 2002, 9.

Hilfsmittel und Nachschlagewerke zu bedienen, um sich Informationen über den Prätext zu beschaffen bzw. diese gar hinsichtlich ihres Fundortes und Nutzwerts miteinander zu vergleichen. Damit tragen sie nicht der Forderung Rechnung, wie sie auch die jüngste Fassung der EPA (2002) formuliert, nämlich Schüler zu befähigen, Informationen selbstständig zu beschaffen, die unterschiedlichen Medienprodukte kriterienorientiert zu erschließen und begründet zu bewerten.

4. Intertextualität als ästhetische Größe spielt in den Unterrichtsvorschlägen kaum eine Rolle, vielmehr zeichnen sich die Lektüren durch einen relativ schematischen Zugriff auf die Referenzen aus, indem sie Schüler überwiegend vorstrukturierte Vergleichshandlungen vornehmen lassen. Worin die spezifischen Eigenarten und Leistungen von Rekursen auf literarische Prätexte bestehen – etwa kommunikative Verknappung oder Evozierung von Zwischentönen durch die Verwendung des ‚doppelten Wortes‘ – wird den Schülern nicht erfahrbar gemacht,¹⁹ sondern ist, sofern überhaupt thematisiert, Gegenstand einer rein analytisch orientierten Frage nach der Funktion.
5. Die skizzierten Lernprozesse bilden mit ihrer Vorstellung von einem Schüler mit geringem literarischem wie prozeduralem Vorwissen nicht nur ein höchst artifizielles Konstrukt, sie entsprechen zudem in keiner Weise den Anforderungen an kumulatives Lernen. Statt intertextuelle Lektüren zum Anlass zu nehmen, früher erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten durch deren Nutzung lebendig zu erhalten und zu erweitern, und damit die Voraussetzungen für „ein intelligentes, geordnetes, in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel anpassbares Wissen, Konzept-, Theorie-, Methoden- und Prozesswissen“ (Köster 2004b, 107) zu schaffen, das sich in zukünftigen Lektüresituationen anwenden lässt, vermitteln die analysierten Materialien den Eindruck, dass Wissen und Fähigkeiten, die hier erworben werden können, ausschließlich für den vorliegenden Lektüreprozess Relevanz besitzen.
6. Der Lernprozess wird durch die skizzierten Aufgaben zwar strukturiert und organisiert, die Schüler werden jedoch nicht angehalten, zu reflektieren, wie sie zu ihren Ergebnissen (über Grenouille, den Erzähler etc.) gelangt sind, d.h. aufgrund welcher textseitigen Strategie sie zu welchen Verarbeitungsleistungen angehalten wurden und wodurch sich diese von anderen unterscheiden. Durch den Verzicht auf Metakognition, auf die „reflexive begriffliche Verarbeitung bereits vollzogener textverstehender Operationen“ (Grzesik 1990, 139), werden bei den Schülern unzureichende Voraussetzungen dafür geschaffen, die Angemessenheit von Lernwegen einzuschätzen und

¹⁹ Um die Spezifik der untersuchten Referenz herausarbeiten zu lassen, könnte man Schüler etwa die Textstelle ohne die erarbeiteten Einschreibungen neu verfassen und Änderungen beobachten lassen; sie anstelle von literarischen Verweisen andersartige Anspielungen verwenden lassen, mit dem Ziel, eine ähnliche Wirkung zu erzielen, oder Veränderungen beobachten lassen, die entstehen, wenn andere, aber bezüglich der Thematik, Figurenkonstellation etc. grundsätzlich ähnliche Prätexte verwendet werden.

- diese zukünftig bewusst und zunehmend selbstständig auszuwählen.²⁰
7. Aufgrund des bereits konstatierten Verzichts auf Metakognition wird den Schülern, die zur intertextuellen Lektüre angehalten werden, nämlich nicht vermittelt, dass die „in Anschlag gebrachte Perspektive auf den literarischen Text nur eine unter vielen, eine Wahl bestimmter leitender Gesichtspunkte und somit auch eine Verneinung anderer, aber gleichfalls möglicher Alternativen“ (Wegmann 1993, 15) darstellt. Dies wäre aber eine Voraussetzung dafür, einen Beitrag zur „aufgeklärt kulturwissenschaftliche[n] Variante“ (Kämper-van den Boogaart 1997, VIII) des Literaturunterrichts zu leisten, weil Lernende erkennen, dass sich Bedeutung im Umgang mit literarischen Texten nicht *per se* und auch nicht im „einsamen Dialog mit dem Text“ (Nutz 1998, 99) einstellt, sondern maßgeblich von der „diskursiven Praxis“ (Bark/Förster 2000, 194) abhängig ist.²¹

Die Kritik an den Lernwegen, die sich angesichts der Auswertung als typisch für die schulischen intertextuellen Lektüreprozesse erwiesen haben, darf nicht verstanden werden als Plädoyer für eine totale Ergebnis- und Prozessoffenheit, in der Schüler weitgehend sich selbst, ihrem Vorwissen und ihrer begrenzten Methodenkompetenz überlassen werden. Allen Forderungen nach weniger Lehrer- und Gegenstandsorientierung zum Trotz dürften Lektürevorschläge, die auf die Fähigkeit der Schüler zur umfassenden Selbstregulation vertrauen, mit den Ansprüchen, die intertextuelle Lektüren an den Leser stellen, nicht zu vereinbaren sein, auch wenn das grundsätzliche Ziel, Schüler zunehmend Selbstständigkeit in literarischen Lektüreprozessen gewinnen zu lassen, nicht aufgegeben werden sollte. Wenn aus diesem Grund an der „Orientierung am Leitfragenkonzept“ (Köster 2003, 7) festgehalten wird, dann jedoch in der Überzeugung, dass es die Aufgabenarten zu überdenken gilt: Statt kleinschrittiger, instruktionsorientierter Vorgaben wären Arbeitsanregungen zu ersinnen, die einen tatsächlichen „Problemlöseprozess eröffnen“ (Köster 2003, 18) und im Idealfall des Schülers „,desire to find things out‘ entfachen“ (Köster 2003, 19). Die einzelnen überschaubaren Phasen der intertextuellen Lektüre bieten dabei einen geeigneten Rahmen, in dem „Partial- und Zwischenlösungen“ (Köster 2003, 4) eingefordert werden können, für die die Schüler sowohl hinreichend Vorgaben als auch genügend Spiel- und Erprobungsraum erhalten.

Auch wenn Aufgabenstellungen mit Problemcharakter ebenso wenig Garant für stimmige Lektüren im Sinne der *intentio operis* sein dürften wie kumulativ angelegte Lernprozesse und der Einsatz von Metareflexion, diesbezüglich vor übertriebenen Hoffnungen also zu warnen ist, so stellt die Entwicklung von Aufgaben, die den oben genannten Kriterien nahe kommen, doch ebenso eine Herausforderung für die Literaturdidaktik dar wie die Skizzierung von kumulativen Lernprozessen, die sich die zunehmende Befähigung der Schüler zu intertextuellen Lektüren zum Ziel setzen.

²⁰ Zur Notwendigkeit der Meta-Reflexion vgl. schon Kreft 1982, 274.

²¹ Vgl. dazu auch Förster 2002.

5. Von den Aufgaben der Fachdidaktik oder: An welcher Stelle dürfen Forschungsarbeiten enden?

Manchem Leser der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse dürfte es nur allzu folgerichtig erscheinen, wenn sich an die kritische Auseinandersetzung mit den ausgewerteten unterrichtsrelevanten Materialien die Formulierung eines eigenen didaktischen Entwurfs angeschlossen, der die *ex negativo* gewonnenen Erkenntnisse gleichsam produktiv überführt und konkrete Handlungsdirektiva dahingehend ausspricht, wie man es denn nun „besser“ oder gar „richtig“ anstellen könne.

Nun ließe sich die Frage leicht mit dem sicherlich nicht unangebrachten Hinweis darauf beantworten, dass intertextuelle Lektüren aufgrund ihrer Vielschichtigkeit von derart vielen Faktoren abhängig sind, dass ein solches Modell ohnehin nur in stark begrenzter Form auf eine spezifische Lerngruppe anwendbar wäre. Dennoch soll die Frage an dieser Stelle aufgegriffen werden, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die gegenwärtige Entwicklung in der Fachdidaktik, die sich unter dem Schlagwort „empirische Wende“ verbuchen lässt, auch eine neue Diskussion über die Bestimmungen unserer Profession lohnenswert erscheinen lässt und die vorliegende Zeitschrift nach eigenem Bekunden der geeignete Ort dafür ist.²²

Hierfür gelte es zunächst zu fragen, von welcher Seite bzw. von welchen Seiten die Formulierung der o.g. Erwartung denkbar wäre und welche impliziten Überzeugungen vom Wesen und den Aufgaben der Fachdidaktik ihnen zugrunde liegen.

1. Die Fachdidaktik sieht sich – nicht zuletzt aufgrund ihrer Entstehungsumstände in den 1960er Jahren – der Erwartung seitens der Gesellschaft bzw. des Steuerzahlers ausgesetzt, als Gegenleistung für die ihr zugeordneten Aufwendungen eine spezifische „soziale Leistung für die Gesellschaft“ (Bogdal 2002, 28) zu erbringen. Aus dieser Perspektive besteht die Aufgabe des Fachdidaktikers (mehr noch als die manch anderen aus öffentlichen Mitteln finanzierten Wissenschaftlers) darin, Einfluss auf eine für diese Öffentlichkeit fassbare Realität, die Schule, zu nehmen oder konkreter: auf den Literaturunterricht, der sich mit intertextuellen Lektüren bzw. Süskinds Roman beschäftigt. „In analytischer Abstraktion“ (Kämper-van den Boogaart 2003, 81) wird er so zum Anbieter jener Dienstleistungen, die der zahlende Klient einfordert.
2. Auch von Seiten der im Schuldienst stehenden Kollegen ist die Erwartung eines konkreten didaktischen Unterrichtsmodells durchaus denkbar. Sie dürfte mit der Hoffnung auf eine Entlastung von zeitaufwändigen fachwissenschaftlichen Studien und didaktisch-methodischen Transformationen verbunden sein.²³ Aus dieser Perspektive besitzt die Fachdidaktik die Funktion der Vermittlerin zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis.

²² Vgl. dazu das Gründungspapier von Didaktik Deutsch: http://www.didaktik-deutsch.de/-Hefte/Heft1/Was_ist_Didaktik_Deutsch/was_ist_didaktik_deutsch.html

²³ Otfried Hoppe spricht in diesem Zusammenhang von „didaktischem Journalismus“. Ob diese Erwartung auf Seiten der Praktiker tatsächlich besteht, dürfte indes davon abhängen,

3. Der Wunsch nach konkreten Handlungsdirektiven ist wohl auch bei jener Gruppe zu erwarten, mit der die Fachdidaktiker im täglichen Kontakt stehen und deren Ausbildung zu ihrer zentralen Aufgabe zählt: Lehramtsstudierende. Er dürfte aus der Erfahrung eines für sie häufig als unübersehbaren Unterrichtsgeschehens und aus einer darüber empfundenen Unsicherheit resultieren. Mit diesem Verständnis von der Disziplin als Handlungswissenschaft würde der Fachdidaktik die Funktion zugesprochen, Materialien zu entwickeln, anhand derer die angehenden Lehrer gängige Schemata zu hinterfragen und eigene Planungskompetenz entwickeln lernen.
4. Auch unter den Vertretern einer wissenschaftlichen universitären Didaktik wäre der Wunsch nach einem konkreteren didaktischen Entwurf durchaus denkbar, hier allerdings weniger in der Erwartung von Handlungsdirektiven und Beratung als vielleicht vielmehr, um anhand eines solchen Alternativkonzepts einen Ausgangspunkt für die Initiierung bzw. Fortführung eines wissenschaftlichen Diskurses zu haben. Wenngleich der Nutzen für einen eventuellen konkreten Literaturunterricht dadurch nicht ausgeschlossen sein mag (vgl. Hoppe 1998, 208), ist sie nicht in erster Linie von einer solch „pragmatischen Zielsetzung“ (Ossner 1993, 186) bestimmt.

In den hier fiktiv entworfenen Forderungen offenbart sich einmal mehr der Spagat zwischen Praxisinstruktion (1-3) und Wissenschaftlichkeit (4), durch den unsere Disziplin gekennzeichnet ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive lassen sich die „außengeleiteten Aktualitätserwartungen“ (Ivo 1996, 9) leicht mit dem Verweis darauf zurückweisen, dass sich das Wesen von Wissenschaft nicht „zentral über Nützlichkeit“ (Kämper-van den Boogaart 2003, 79) definieren lasse, Erkenntnis also auch dann einen Wert darstelle, wenn der konkrete Anwendungsnutzen nicht in Form von „rezeptologischem Schrifttum“ und „schlüsselfertigen Unterrichtsmodellen“ (Kämper-van den Boogaart 2003, 88) ersichtlich wird. Andererseits läuft eine derartig exklusive Haltung leicht Gefahr, ihre Diskurse durch deren bloße Verdopplung²⁴ zum Selbstzweck werden zu lassen.

Wenn nun die Frage danach, ob die hier vorgestellte Studie an der besagten Stelle ohne Darbietung eines eigenen didaktischen Entwurfs zur intertextuellen Lektüre von Süskinds Roman abrechnen darf, nach wie vor positiv beantwortet wird, so geschieht dies nicht, um sich der o.g. Verantwortung zu entziehen, sondern mit dem Verweis auf die Breite des deutschdidaktischen Handlungsfeldes. Mit dem Entwurf eines idealtypischen und problematischen intertextuellen Lektüremodells und der Auswertung von Unterrichtsmaterialien zu diesem Phänomen versucht die Arbeit, zwei der vielfältigen Aufgaben der Literaturdidaktik wahrzunehmen: die Auslotung eines literaturwissenschaftlichen Phänomens mit Blick auf schulische Vermittlungs-

ob dem Fachdidaktiker auf der Ebene konkreter Unterrichtsplanung Autorität und Kompetenz zugesprochen werden. Zudem dürfte die Erwartung an die Fachdidaktik in dem Maße abnehmen, wie man die entsprechenden Materialien im Sektor der Unterrichtsmaterialien zu finden glaubt.

²⁴ Vgl. Hoppe 1998, der die Verdopplung von Diskursen als grundsätzliches Charakteristikum von Wissenschaftlichkeit betrachtet.

prozesse und die in der empirischen Wende geforderte Untersuchung von Wirklichkeit. Zugegeben: Die hier erfolgte Auswertung von Unterrichtsmodellen als Empirie bezeichnen zu wollen, bedeutet, die allgemeine Vorstellung vom Untersuchungsgegenstand zu irritieren, weil ihr nicht die Beobachtung konkreten Unterrichts zugrunde liegt. Gleichwohl handelt es sich auch hier um die Beschreibung eines Realitätsausschnitts, eines zudem, welcher sich zweifelsfrei einer globaleren unterrichtsrelevanten Wirklichkeit zuordnen lässt. Damit gilt für diese Untersuchung aber auch, was auf andere, größere und in harter Empirie gründende Projekte zutreffen dürfte: Die Ergebnisse gelten lediglich für einen klein(st)en Ausschnitt des Handlungsfeldes Literaturunterricht und ihre Haltung ist in erster Linie eine deskriptive. Damit unterscheidet sie sich in ihrem Wesen aber grundsätzlich von dem, was die Literaturdidaktik lange Zeit *auch* hervorgebracht hat: instruierende bzw. inspirierende Diskurse über globalere Parzellen des Handlungsfeldes, wie etwa jene über die Produktions- und Handlungsorientierung der 1980er und 1990er Jahre.

Von diesen empirischen Arbeiten ließe sich nun vielleicht mit einigem Recht die Formulierung *möglicher* Anschlussstudien erwarten; einen grundsätzlichen *shift* vom beschreibenden in einen entwerfenden Modus zu erwarten widerspräche indes dem grundsätzlichen Anliegen dieser Arbeiten.

Im Übrigen: Dächte man in der Kategorie der Anschlüsse, in der spezifische Forschungsergebnisse oder Überlegungen unweigerlich zu einem weiteren führen, entstünde eine lange Kette von aufeinander folgenden Projekten: Vor der hier ange-mahnten Unterrichtseinheit hätte im Übrigen zunächst der tatsächliche Unterrichtseinsatz des kritisch ausgewerteten Materials stattfinden und ausgewertet werden müssen, auf den dann zu entwerfenden eigenen Entwurf hätte dessen Erprobung, Evaluation und ggf. Modifizierung zu erfolgen. Damit aber würde der Rahmen vieler Forschungsarbeiten mit ihren begrenzten personellen und zeitlichen Kapazitäten gesprengt. Mit einigem Recht ließe sich darum die provokative, jegliche Zwänge zurückweisende These Hoppes „Didaktik muss nicht und in Didaktik muss auch nicht“ (Hoppe 1998, 208) umformen in „Didaktik kann vieles, sollte einiges, muss aber nicht immer alles.“

Literatur

- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Bark, Joachim/Förster, Jürgen (2000): *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare*. Stuttgart: Klett.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002: Vereinbarungen über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. http://www.kmk.org/doc/-besch/epa_deutsch.pdf.
- Bogdal, Klaus-Michael (2002): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Hg. Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte. München: DTV, S. 9-29.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Broich, Ulrich/Pfister, Manfred (Hg.) (1985): *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer.

- Buß, Angelika (2006): Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht: Am Beispiel von Patrick Süskind „Das Parfum“. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Eco, Umberto (1995): *Die Grenzen der Interpretation*. München: DTV.
- Eggert, Hartmut (1998): Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 38-45.
- Eikenbusch, Gerhard (2001): *Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 32-47.
- Fingerhut, Karlheinz (1995): „Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben“ – Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne „doppelte Lektüre“. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 40-55.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Integrierte Unterrichtseinheiten als Kompetenzmodelle. In: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Hg. Kämper-van den Boogaart, Michael. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S.117-141.
- Förster, Jürgen (2002): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Hg. Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann. München: DTV, S. 231-246.
- Frisen, Werner (1994): Das gute Buch für jedermann oder Verus Prometheus: Patrick Süskinds „Das Parfum“. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 4, S. 757-786.
- Grzesik, Jürgen (1990): *Textverstehen lernen und lehren: Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Helbig, Jörg. 1996. *Intertextualität und Markierung. Untersuchungen zur Systematik und Funktion der Signalisierung von Intertextualität*. Heidelberg: Winter.
- Holthuis, Susanne (1993): *Intertextualität: Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hoppe, Otfried (1998): Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht. In: *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Hg. Heinz Giese, Jakob Ossner. Freiburg: Fillibach 1998, S. 207-238.
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 1, S. 8-29.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): *Schönes schweres Lesen: Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): Fachdidaktik und Wissenschaft. In: *Deutschdidaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Hg. Kämper-van den Boogaart, Michael. Berlin: Cornelsen, S. 75-94.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): PISA und die Interpretationsrituale des Deutschunterrichts. In: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Hg. Kämper-van den Boogaart, Michael. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 59-81.
- Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Hg. Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra. Freiburg i.B.: Fillibach, S. 90-105.
- Köster, Juliane (2004a): Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelerei. In: *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*, Hg. Köster, Juliane/Will, Lutz/Creutzburg, Jürgen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 165-184.
- Köster, Juliane (2004b): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Hg. Kämper-van den Boogaart, Michael. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 99-116.
- Kreft, Jürgen (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kristeva, Julia (1967): Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. In: *Critique* 239, S. 438-465.

- Kristeva, Julia (1996): Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Hg. Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf Günter/ Stiegler, Bernd. Stuttgart: Reclam, S. 334-348.
- Küster, Lutz (2000): Zur Verbindung von Intertextualität und Interkulturalität: Literatur-didaktische Anregungen auf der Basis von Michel Tourniers Robinsonade. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, S. 25-53.
- Lachmann, Renate (Hg.) (1982): *Dialogizität*. München: Fink.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (1997): Intertextualität: Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept. In: *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Hg. Antos, Gerd/Tietz, Heike. Tübingen: Niemeyer, S. 109-126.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt a. M. u. a.: P. Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; Bd. 2)
- Nutz, Maximilian (1998): Verstehen durch Kontextuierung: Lyrikinterpretation als historische Diskursanalyse am Beispiel von Heines „Traumbildern“. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 98-110.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Hg. Bremerich-Vos, Albert. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S.186-199.
- Rößler, Elke (1999): *Intertextualität und Rezeption: Linguistische Untersuchungen zur Rolle von Text-Text-Kontakten im Textverstehen aktueller Zeitungstexte*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmid, Wolf/Stempel, Wolf-Dieter (1983): *Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität*. Wien: Gesellschaft zur Förderung Slawistischer Studien.
- Schulte-Middelich, Bernd (1985): Funktionen intertextueller Textkonstitution. In: *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Hg. Broich, Ulrich/ Pfister, Manfred. Tübingen: Niemeyer, S. 197-242.
- Stocker, Peter (1998): *Theorie der intertextuellen Lektüre: Modelle und Fallstudien*. Paderborn: Schöningh.
- Stolz, Dieter (2000): ‘Niemand weiß, wie gut es „gemacht“ ist’: Über Patrick Süskinds ‘Parfum’. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 155, S. 312-324.
- Tegtmeyer, Henning (1997): Der Begriff der Intertextualität und seine Fassungen – Eine Kritik der Intertextualitätskonzepte Julia Kristevas und Susanne Holthuis’. In: *Textbeziehungen: Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Hg. Klein, Josef. Tübingen: Stauffenberg, S. 49-82.
- Wegmann, Nikolaus (1993): Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie. In: *Deutschunterricht* 4, S. 12-25.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Angelika Buß, Brunhildstraße 10, 10829 Berlin, angelika.buss@rz.hu-berlin.de

Reinold Funke

DIE PISA-STUDIE, DER LESEKOMPETENZ-BEGRIFF UND DIE DEUTSCH-DIDAKTIK

1. Fragestellung

Ein Schlag mit der flachen Hand auf den Automaten, der nicht zu funktionieren scheint – das mag als ein Zeichen männlicher Entschlossenheit erscheinen. Demgegenüber lässt sich, wie man weiß, in Frage stellen, ob Lesekompetenz als spezifisches Attribut von Männlichkeit gelten kann. „Erst roten Knopf drücken,