

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 2007 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Iris Winkler

**WELCHES WISSEN FÖRDERT
DAS VERSTEHEN
LITERARISCHER TEXTE?**

**Zur Frage der Modellierung
literarischen Wissens für den
Deutschunterricht**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 71-88.

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.

Iris Winkler

WELCHES WISSEN FÖRDERT DAS VERSTEHEN LITERARISCHER TEXTE? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht

1. Fragestellung

Vorwissen ist dasjenige Lesermerkmal, das das Textverstehen am meisten mit beeinflusst. Von Art und Qualität des Vorwissens eines Lesers hängt maßgeblich die Verstehentiefe ab (Schiefele 1996, 118 ff.). In der Deutschdidaktik ist wiederholt das Desiderat hervorgehoben worden zu klären, welche Merkmale Wissen hat, das das Leseverstehen fördert (Eggert 2002, 189, Köster 2003, Rosebrock 2006, 98 f.). Die hier vorgestellte Untersuchung soll bezogen auf das literarische Lesen zur Beantwortung dieser Frage beitragen.

Welche *Arten* von Wissen¹ für das Verstehen literarischer Texte im Deutschunterricht für bedeutsam gehalten werden, zeigt ein Blick in Lehrpläne und Bildungsstandards. Eine zentrale Rolle spielt hier traditionell konzeptuelles (begriffliches) Wissen, auf das ich mich in meinem Beitrag konzentrieren will.² An prominenter Stelle wird in den Vorgaben unisono Textsortenwissen bzw. gattungsspezifisches Wissen genannt, gefolgt vom Wissen über sprachliche Gestaltungsmittel (Köster 2003, 98). Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss etwa fordern unter „literarische Texte verstehen und nutzen“ an zweiter Stelle ein:

„epische, lyrische, dramatische Texte zu unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte“ (a.a.O., 14)³.

Diese wiederkehrende Forderung nach dem Erwerb von Gattungswissen im Literaturunterricht sagt indes nichts darüber aus, *inwieweit* dieses Wissen und *welches* Wissen überhaupt tatsächlich das vertiefte Verständnis literarischer Texte fördert.

Ergebnisse der Kognitionsforschung belegen, dass Textsortenwissen das Textverstehen in der Tat beeinflusst. So hat Zwaan (1993, 1994) gezeigt, dass allein die Ankündigung desselben Textes als literarischer Erzähltext oder als Zeitungsartikel bei den Probanden zu unterschiedlichen mentalen Repräsentationen des Textes führte.

¹ Zur Unterscheidung von Arten und Qualitäten von Wissen vgl. de Jong/Ferguson-Hessler (1996). Im Sinn von de Jong/Ferguson-Hessler verwende ich hier auch die Begriffe *konzeptuelles Wissen* und *prozedurales Wissen*.

² Neuerdings hat infolge der PISA-Ergebnisse mit den Lesestrategien auch prozedurales Wissen in den Vorgaben an Bedeutung gewonnen. Vgl. z. B. Standards für den Mittleren Bildungsabschluss; Lehrplan Bayern, G8, Fachprofil Deutsch (Entwurf).

³ Die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss führen überdies literaturgeschichtliches Kontextwissen (Entstehungszeit, Autor) und die Kenntnis literarischer Fachbegriffe an (ebd.).

Welches spezifische Gattungswissen jedoch das vertiefte Verstehen literarischer Texte fördert, ist damit noch nicht geklärt.

Die *Qualität* von Wissen, das sich bei Problemlösungen bewährt, wird in der Regel mit Merkmalen wie ‚vernetzt‘ und ‚flexibel‘ charakterisiert. Für begriffliches Wissen heißt das, dass es in Schemata organisiert sein muss (Rumelhart 1980). Entsprechend gut strukturiertes, mithin ‚vernetztes‘ begriffliches Wissen steht also nicht isoliert, sondern ist sowohl untereinander als auch mit situationalem und prozeduralem Wissen verknüpft, das zur Lösung einer bestimmten Problemstellung geeignet ist (de Jong/Ferguson-Hessler 1996, 108). Flexibilität von Wissen zeigt sich u. a. in seiner Übertragbarkeit auf unvertraute Problemstellungen (vgl. z. B. van Merriënboer et al. 1992, 34). Die Attribute ‚vernetzt‘ und ‚flexibel‘ markieren also einen hohen Anspruch an Wissen, bleiben aber bezogen auf konkrete Domänen zugleich auch vage. Wie flexibles und vernetztes Wissen im Bereich des literarischen Verstehens konkret zu beschreiben ist, dazu gibt es bisher keine Erkenntnisse.

Ich stelle im Folgenden die Ergebnisse einer Studie vor, in der ich mit Hilfe von Lauten-Denken-Protokollen untersucht habe, welches Wissen Experten im Vergleich zu Novizen nutzen, um einen literarischen Text zu interpretieren. Insbesondere setze ich mich bei der Auswertung des Materials mit den skizzierten Fragestellungen auseinander: Wie sieht das Gattungswissen aus, das sich in den dokumentierten Textverstehensprozessen als verstehensfördernd erweist? Wie lassen sich die allgemeinen Merkmale ‚flexiblen‘ und ‚vernetzten‘ Wissens bezogen auf literarisches Wissen spezifizieren?

2. Methodisches Vorgehen

Die Methode des Lauten Denkens ist in der Leseforschung verbreitet, wenn es darum geht, den kognitiven Prozessen beim Lesen auf die Spur zu kommen. Trotz aller Mängel, die dem Lauten Denken implizit sind, ermöglicht die Methode einen guten Einblick in die Denkprozesse der Probanden beim Problemlösen (Pressley/Afflerbach 1995).

Für die vorliegende Untersuchung wurden sechs Experten und fünf Novizen gebeten, Georg Brittings Erzählung „Brudermord im Altwasser“ mit der Methode des Lauten Denkens zu lesen und zu interpretieren.⁴ Bei den Experten handelte es sich um Wissenschaftler/innen und Hochschullehrer/innen im Bereich Germanistische Literaturwissenschaft, bei den Novizen um drei Schülerinnen und zwei Schüler des 9. Jahrgangs eines naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums. Die Lehrerin schätzte das Leistungsvermögen der Lernenden im Literaturunterricht auf einer dreistufigen Skala (gut – mittel – schwach) ein. Nach dieser Einschätzung waren zwei der teilnehmenden Novizen gute Leserinnen, die drei anderen Leser/innen mittlerer Leistungsfähigkeit.

⁴ Einem der Experten (E 4) war der Text bereits bekannt, alle anderen Versuchsteilnehmer/innen kannten den Text nicht.

Die Daten wurden von mir in Einzelsitzungen erhoben und auf Tonband aufgezeichnet. Die Tonbänder wurden anschließend transkribiert. Die Auswertung stützt sich auf die Transkripte.

Dass es sich bei dem vorgelegten Text um einen literarischen handelte, war den Teilnehmenden von vornherein bekannt. Alle Proband/inn/en erprobten das Laute Denken zunächst in einer Aufwärmphase anhand eines kurzen anderen Textes, aber bereits mit derselben Instruktion, wie sie für das eigentliche Experiment leitend sein sollte (s. u.). Die Versuchsteilnehmer/innen wurden explizit darauf hingewiesen, dass keine kohärenten, für Außenstehende nachvollziehbaren Äußerungen gefordert waren, sondern dass sie allein ihrem Gedankenfluss folgen sollten. Den Experten wurde der Text „Brudermord im Altwasser“ als Ganzes vorgelegt. Bei den Schülerinnen und Schülern entschied ich mich dafür, den Text bei der ersten Lektüre abschnittsweise zu präsentieren, um durch die Zäsuren jeweils Impulse für das Laute Denken zu setzen. Jeder Abschnitt war dazu auf eine eigene Seite gedruckt, alle Seiten in einem Ordner zusammengefasst. Die Schülerinnen und Schüler bestimmten selbst, wann sie zum nächsten Abschnitt übergehen wollten, und hatten auch die Möglichkeit, zu früheren Abschnitten zurückzublättern. Nach Abschluss des ersten Lekturedurchgangs erhielten sie den Text zusätzlich als ganzen.

Wenn die Probanden während des Experiments in Schweigen verfielen, gab ich mit Fragen wie „Was denken Sie?“ oder durch die Wiederholung des zuletzt geäußerten Gedankens mit fragender Intonation Anregungen zur Fortsetzung des Lauten Denkens.

Die Experten erhielten folgende Instruktion:

Bitte interpretieren Sie den Text, den ich Ihnen gleich vorlege. Sie sollen dabei so vorgehen, wie Sie es in Ihrer beruflichen Praxis tun würden, um etwa einen Aufsatz oder eine Lehrveranstaltung über diesen Text vorzubereiten. Es ist wichtig, dass Sie während der Arbeit am Text alle Ihre Gedankengänge laut äußern.

Bei den Schülerinnen und Schülern lautete die Instruktion entsprechend abgewandelt:

Bitte interpretiere den Text, den ich dir gleich vorlege. Du sollst dabei so vorgehen, wie du es im Deutschunterricht tun würdest, um etwa einen Interpretationsaufsatz über diesen Text vorzubereiten. Es ist wichtig, dass du während der Arbeit am Text alle deine Gedankengänge laut äußerst.

Nun lässt sich einwenden, dass die Probanden mit diesen Vorgaben bereits von vornherein auf eine ganz bestimmte Art von Textverstehen, nämlich eine rein kognitiv-analytische Herangehensweise in hermeneutischer Tradition festgelegt wurden. Diese Herangehensweise an Literatur aber ist es, die im Deutschunterricht zumindest am Gymnasium institutionalisiert ist und in den länderübergreifenden Vorgaben als Ziel des Literaturunterrichts genannt wird (vgl. z. B. EPA, 20). Auch die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss bleiben dieser Tradition verpflichtet, indem sie einfordern, dass die Lernenden „eigene Deutungen [literarischer Texte] entwickeln“ und „am Text belegen“ sollen (a.a.O., 14). Ebenso verlangen die Standards ausdrücklich die kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit dem „ästhetischen Anspruch“ (a.a.O., 9) literarischer Texte.

Für den Schulalltag trifft also wohl folgende Diagnose Jürgen Baumerts zu:

Auch wenn Lernprozesse unauflöslich in emotionales und motivationales Geschehen eingebettet sind, steht die Schule doch unter dem Primat des Kognitiven, und zwar mit höherem Alter der Schüler zunehmend. [...] Dies gilt auch, wenn Fragen des Ästhetisch-Expressiven – etwa in den Bereichen von Literatur, Musik, bildender oder darstellender Kunst – Unterrichtsgegenstand sind [...]. (Baumert 2002, 105)

Das heißt keineswegs, dass Schülerinnen und Schüler sich Literatur stets nur kritisch reflektierend nähern sollten – erst jüngst hat Kaspar H. Spinner erneut die Vielfalt wichtiger Teildimensionen literarischen Lernens hervorgehoben (Spinner 2006). Kompetente Leser aber, die über verschiedene Lesemodi verfügen (Eggert 2002, 193), müssen zum kognitiv-analytischen Lesen literarischer Texte potentiell in der Lage sein, auch wenn sie sich von Fall zu Fall dagegen entscheiden. In diesem Kontext also fragt die vorliegende Untersuchung danach, welches Wissen geeignet ist, innerhalb des durch Konvention festgelegten hermeneutischen Rahmens das Verstehen literarischer Texte zu fördern. Mit dem Gattungswissen steht dabei sog. *public knowledge* im Focus, also Wissen, das (im Gegensatz zu *idiosyncratic knowledge*) ein Ergebnis und zugleich Ziel institutionalisierter Bildungsprozesse ist (Kintgen 1983, 170 f.).

Der Vergleich von Experten- und Novizenleistungen innerhalb einer Domäne ist ein verbreitetes Paradigma bei der Erforschung von Problemlösekompetenzen (zusammenfassend zur Expertiseforschung vgl. z. B. Gruber/Renkl 2000, 160 f.; für die Leseforschung: Pressley/Afflerbach 1995, 105-110). Dabei geht es in keiner Weise darum, die Leistungen der Novizen in irgendeiner Weise als defizitär abzuqualifizieren. Vielmehr wird der Vergleich der von vornherein zu erwartenden Niveauunterschiede als erkenntnisfördernd betrachtet, weil vor dem Hintergrund der Novizenleistungen markanter hervortritt, wodurch Expertenleistungen in der betreffenden Domäne charakterisiert sind. Keineswegs unterliegen Studien wie die hier vorgestellte im Übrigen dem Trugschluss, dass das Expertenniveau als Zielgröße für die Novizen betrachtet werden könnte oder gar sollte.⁵ Das Interesse daran, was für literarisches Gattungswissen die Experten für die Interpretation des vorgelegten Textes nutzen, beruht auf der Erwartung, dass sich aus entsprechenden Einsichten nützliche Hinweise für die allgemeine didaktische Modellierung literarischer Wissensbestände für Lehr-Lernsituationen ableiten lassen.⁶

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine erweiterte qualitative Einzelfallstudie mit explorativer Fragestellung.

⁵ Maßgebliche Kennzeichen von „high-performance skills“ bzw. „reflective expertise“ sind ja gerade, dass es einen erheblichen zeitlichen Aufwand erfordert, das entsprechende Niveau zu erlangen, und dass diese Expertise von vornherein nicht für jede Person erreichbar ist (van Merriënboer et al. 1992, 35).

⁶ Der vorliegende Beitrag verfolgt also kein ontogenetisches Erkenntnisinteresse.

3. Merkmale verstehensfördernden literarischen Gattungswissens

Im Kontext der Untersuchung ist zunächst von Interesse, wie sich das Gattungswissen beschreiben lässt, das die Probanden für das Verständnis des Beispieltexzes nutzen. Es fällt als erstes auf, dass keiner der Untersuchungsteilnehmer, ob Experte oder Novize, die literarische Textsorte bestimmt, wie es Lehrpläne und Bildungsstandards nahe legen würden und wie es im Deutschunterricht durchaus verbreitet ist. Für die Schülerinnen und Schüler lässt sich daraus schlussfolgernd annehmen, dass sie entsprechendes Textsortenwissen bislang nicht als verstehensfördernd erfahren haben. Begriffliche Wissensbestände, die vermutlich durchaus vorhanden sind, bleiben deshalb träge (vgl. Gruber/Renkl 2000, 165). Bei den Experten ist davon auszugehen, dass sie die Bestimmung der Textsorte bezogen auf den Beispieltext nicht als verstehensrelevant erachtet haben.

Es zeigt sich, dass die Experten über ein maximal abstraktes Schema⁷ literarischer Texte verfügen. Alle Experten gehen von der prinzipiellen Annahme aus, dass es in einem literarischen Text Korrespondenzen und Wechselbeziehungen zwischen Elementen des Textes gibt. Diese Korrespondenzen und Wechselbeziehungen werden erwartet zum einen zwischen einzelnen Elementen auf der Ebene des Dargestellten und zum andern zwischen dem Dargestellten und der Art der Darstellung.

Beim Aufbau einer mentalen Repräsentation von „Brudermord im Altwasser“ gehen die Experten u. a. von folgenden textinternen Korrespondenzen und Wechselbeziehungen – oder, wie eine der Teilnehmerinnen (E 1, akademischer Mittelbau)⁸ es nennt, von folgenden „Spiegelkonstellationen“ – aus:

- Handlungselemente korrespondieren.
- Schauplatzdarstellung und Handlung korrespondieren.⁹
- Einleitung und Handlungsverlauf korrespondieren.
- Lokale sprachliche Gestaltung und lokale Handlungsmomente korrespondieren.

Es zeigt sich also, dass beim fortgeschrittenen literarischen Lesen die Ebenen der Textoberflächenrepräsentation, der propositionalen Repräsentation und des Situationsmodells in besonderer Weise interagieren (vgl. Kintsch 1994, 45).

Dieser allgemeine Befund lässt sich mit Hilfe einer vergleichenden Analyse von Materialauszügen illustrieren. Die beiden folgenden Auszüge aus den LD-

⁷ „Kognitive Schemata sind interne Datenstrukturen, in denen Erfahrungen verallgemeinert sind und die typische Sachverhalte bzw. zu erwartende Zusammenhänge aus einem bestimmten Realitätsbereich repräsentieren.“ (Schnotz 1994, 61).

⁸ E steht im Folgenden für Experte/Expertin, N für Novize/Novizin.

⁹ Vgl. auch die Forschungsergebnisse von Earthman (1992), die 8 Studienanfänger/innen (college freshmen) und 8 fortgeschrittene Studierende (graduate students) mit Hilfe des Lauten Denkens beim Lesen literarischer Texte beobachtet hat: „A story’s setting in time and place is an important link to extratextual reality, and graduate students were highly conscious of the potential significance of an author’s choice of setting.“ (Earthman 1992, 367).

Protokollen einer Schülerin und eines Hochschullehrers geben jeweils den Anfang des Lektüreprozesses wieder.

N 5 (weiblich, von der Lehrerin als gute Leserin eingeschätzt)

Hm. ###¹⁰ Also das finde ich jetzt erst mal, also das ist 'ne Naturbeschreibung. Dazu werden meiner Meinung nach sehr treffende Adjektive benutzt. Und es ist ein sehr langer Satz. Deswegen musste ich den jetzt mehrmals lesen, um da durchzudringen. Ja. ### Das ist erst mal so 'ne Art Einleitung, denk ich. ###

Ja, das ist, das bezieht sich, denke ich, immer noch auf das Wasser und also auf die Natur dort. Und jetzt eben so auf die lebendige Natur, auf die Tiere im Wasser und dabei wird eben einer besonders beschrieben, nämlich der Bürstling. Und das steht halt da, dass der sehr angepasst ist an seine Umwelt. ###

Hm. ### Ja also jetzt geht es mehr so um das Klima, aber eben immer noch um die Umgebung. ### Aber irgendwie scheint das jetzt mehr so zu wechseln, denk ich. Weil vorher ging es um Wasser, dass es eigentlich recht schön ist, und jetzt heißt es, dass es also schlagmig ist dort und dass es eher so nach Fäulnis riecht, und das ist eher nicht so angenehm eigentlich. ###

Okay, damit wird jetzt abgeschlossen, die Naturbeschreibung und die Umgebung dort. Es tritt ein Erzähler auf. Ein Ich-Erzähler offensichtlich. [...]

E 3 (männlich, akademischer Mittelbau)

[...] Es wird zunächst so irgendwie so eine Naturszenerie entworfen, die aber gleich sozusagen metaphysisch aufgeladen wird durch die Art und Weise der Darstellung, also „grünschwarze Tümpel“, die übersurrt werden von „Wasserjungfern“, also es wird gleichzeitig irgendwie so schon zu Beginn nicht nur eine Naturszenerie entworfen, sondern auch so'n bisschen antromorph- antropomorphisiert ### und es fällt gleichzeitig auf, dass der Erzähler sofort anfängt, diese Naturszenerie zu kommentieren, das heißt, es gibt sozusagen hmm ein Darstellen von innen heraus und 'n Blick darauf, also so 'ne Mischung aus Erzählung und Kommentar. Das ist deutlich durch diese, durch diesen Einschub „Wie man das in der Gegend nennt“, das heißt, es wird eine Differenz zwischen dem, wie es wahrgenommen wird, und dem, wie es erzählt wird, aufgemacht, so dass man hier sozusagen schon zwei Perspektiven im Text sehen kann ### und ### ja, dann setzt sich diese Art und Weise der Antropomorphisierung ganz stark fort in dem nächsten Satz „Fischkönig ist der Bürstling“, der wird auch gleich in moralischen Horizont gerückt: „Mit bösen Augen und gefräßigem Maul“. ###

Na ja, es wird sozusagen im ersten Absatz eigentlich die Exposition dessen vorgenommen, was erzählt wird, also es wird 'ne Stimmung erzeugt, es wird durch die Art und Weise der Naturschilderung von innen und außen, es wird – gleichzeitig 'ne äh, Situation konkret vorbereitet – und – das setzt sich fort, also es scheint offenbar zwei Bewusstseinslagen zu geben, einerseits das Bewusstsein, das das, was jetzt kommt, reflektiert, und andererseits die Ebene, auf der sich das abspielt – also äh sozusagen diese durchgängige perspektivische Differenz, aber auch 'ne Bewusstseinsdifferenz – und – das von einem Ich-Erzähler, der sich hier als solcher auch ausweist, „was ich jetzt erzähle“.

¹⁰ Das Zeichen ### steht für eine längere Pause, ein Gedankenstrich für kurzes Stocken.

Der Protokollauszug illustriert, dass der Experte davon ausgeht, dass die Einleitung als „Exposition“ mit dem zu erwartenden Handlungsverlauf korrespondiert. Dasselbe nimmt er für die „Naturschilderung“ an. Auch die Schülerin identifiziert gleich zu Beginn des Lektüreprozesses den gelesenen Abschnitt als Einleitung des Textes und fasst den Inhalt dieser Einleitung abstrahierend als „Naturbeschreibung“ zusammen. Sie geht allerdings nicht von einer Wechselbeziehung zwischen diesen Darstellungselementen und dem Handlungsverlauf des Textes aus. Dabei zeigt das Beispiel, dass die Schülerin sehr wohl mit einer allgemeinen Vorstellung an den Text herangeht, dass sie auf die Art der Darstellung zu achten hat. Sie focussiert aber isoliert und mit z. T. pauschaler Terminologie¹¹ einzelne sprachliche Gestaltungsmittel („treffende Adjektive“, „sehr langer Satz“), ohne dass diese Beobachtungen für den Aufbau eines vorläufigen Situationsmodells genutzt würden (Zwaan/Radvansky 1998, 165 f. sprechen von „current model“).

Bis auf die Ausnahme einer Schülerin, die sich im Wesentlichen darauf beschränkt, den Text zu paraphrasieren, gelingt es durchaus allen Lernenden, einzelne Bezüge zwischen der Darstellungs- und der Handlungsebene herzustellen. Der Unterschied zu den Experten besteht darin, dass diese Bezüge von den Schülerinnen und Schülern *lokal* aus der Textbasis geschlussfolgert werden und letztlich nicht zur globalen Kohärenzbildung beitragen. Den Experten hingegen ist das Wissen über intratextuelle Korrespondenzen in literarischen Texten als *übergeordnetes* Prinzip durchgehend präsent.¹² Als solches steuert es von einer Metaebene aus die Verstehensprozesse auf den anderen Ebenen (vgl. Schnotz/Dutke 2004, 87).

Neben diesem allgemeinen Wissen über implizite Korrespondenzen und Wechselbeziehungen in literarischen Texten zeigt sich in den LD-Protokollen auch ein abstraktes Schema erzähltextspezifischen Wissens. Dieses Schema, das die Experten einsetzen, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Vermittlungsinstanz in einem epischen Text ist ein Erzähler, der sich zum Erzählten auf eine bestimmte Weise verhält, indem er z. B. nur bestimmte Ausschnitte des Geschehens mitteilt oder das Dargestellte bewertet.

Worin liegt der Unterschied zwischen Experten und Novizen? Dies wird ebenfalls anhand der oben angeführten Beispiele deutlich. Auch die Schülerin operiert – wie der Experte – mit der Kategorie „Ich-Erzähler“. Allerdings beschränkt sie sich darauf, diesen zu identifizieren, und zwar erst, als er mit dem Personalpronomen „ich“ explizit hervortritt. Der Schülerin ist nicht bewusst, dass der Erzähler eine Rolle dabei spielt, dem Leser ein ganz bestimmtes Bild des Geschehens zu vermitteln. Dieses Schema aktiviert der Experte von vornherein deutlich, wenn er sehr früh „so’ne Mischung aus Erzählung und Kommentar“ ausmacht. Es hat Einfluss auf die Situationsmodelle der Experten, dass sie sich des Erzählers als Vermittlungsinstanz

¹¹ Diese Terminologie ist im Deutschunterricht im Übrigen verbreitet.

¹² Vgl. hierzu auch Spinner (2006, 10), der betont, „dass für kompetentes literarisches Verstehen die Herstellung innertextlicher Bezüge wichtig ist“, und zwar weil „für Lesende, die solche Bezüge erkennen (oder besser: herstellen) können, [...] die Texte aussagekräftiger, aspektreicher und damit interessanter [werden]“.

bewusst sind. So identifizieren die Experten klar als Erzählerurteil, dass den beiden älteren Brüdern im Text die Schuld am Tod des jüngsten zugewiesen wird („die Knaben, die Mörder“). Dieses Erzählerurteil stellen die Experten zumindest zur Diskussion, wenn nicht sogar deutlich infrage. Die Schülerinnen und Schüler dagegen tendieren insgesamt dazu, quasi automatisch die Perspektive des Erzählers zu übernehmen und das Handeln der Brüder zu verurteilen.¹³

Welche Relevanz haben die skizzierten Befunde für die Modellierung literarischen Gattungswissens für den Deutschunterricht? Es erscheint sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler ein übergeordnetes Konzept von Literatur erwerben. Ein solches Konzept ist auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt als die Wissensbestände, die Lehrpläne und Bildungsstandards vorsehen. Besonders zu unterstreichen ist zugleich, dass ein solches Konzept von vornherein Erfahrungen einschließt, was mit einzelnen Wissensseinheiten bezogen auf Texte anzufangen ist, wie diese Wissensbestände also zu tieferem Verstehen von konkreten Texten beitragen können. Das Verfügen über Fachbegriffe allein ist demnach noch keine domänenspezifische Kompetenzdimension (vgl. Ossner 2006, 12).

An einer Standard-Formulierung aus den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss lässt sich die Zielrichtung des Gesagten näher erläutern. Die Bildungsstandards geben vor:

wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich (a.a.O., 14).

Diesen Standard erfüllt die Schülerin im eben zitierten Beispiel durchaus, nur dass die Kenntnis und lokale Anwendung von Fachbegriffen bei ihr nicht zu vertieftem Verstehen führen. Was Schülerinnen und Schüler für Schemata literarischen Wissens aufbauen sollten, sei mit folgenden Formulierungsversuchen für Bildungsstandards angedeutet:

- intratextuelle Korrespondenzen und Wechselbeziehungen in literarischen Texten kennen und nutzen
- die Steuerungsfunktion des Erzählers kennen und nutzen.¹⁴

¹³ Wenn einer der teilnehmenden Schüler (N 4) vor diesem Hintergrund etwa schlussfolgert, dass das Handeln der älteren Brüder zu verurteilen sei, weil sie dem jüngsten nicht helfen und dann nicht zu ihrem Fehler stehen, ist das fraglos eine wichtige Deutung im Hinblick auf die Moralentwicklung (vgl. Spinner 1989). Im Kontext des vorliegenden Beitrags kommt es aber darauf an, dass die Lernenden zwar über die von den Bildungsstandards geforderte Kenntnis der literarischen Kategorie „Erzähler“ verfügen, diese Kenntnis aber nicht für das Verstehen des Textes nutzen.

Ein gelungenes Unterrichtsbeispiel dafür, wie Schülerinnen und Schüler sich die Steuerungsfunktion des Erzählers bewusst machen können, stellt Werner (2004, 207 f.) vor.

¹⁴ Ein weiterer wichtiger Standard im Bereich literarischen Lesens wäre „Textweltmodell und Weltmodell unterscheiden“ (vgl. hierzu Schwarz-Friesel 2006, Corbeineau-Hoffmann 2002, 165 f.), oder anders formuliert: „innertextliche und außertextliche Wirklichkeit unterscheiden“ (vgl. Spinner 2006, 10). Der bewusste Umgang mit der Fiktionalität literarischer Texte wird in den geltenden Standards überhaupt nicht berücksichtigt.

Solche Standards würden die Kenntnis von Fachbegriffen durchaus einschließen. Von der Modellierung des relevanten Wissens her würde hier aber nicht von einer Liste isolierter Details ausgegangen. Solche Listen haben aus konzeptioneller Sicht den Nachteil, dass sie notwendigerweise immer unvollständig sind. In Vermittlungszusammenhängen zeigt sich zudem, und davon zeugen auch die LD-Protokolle der Lernenden, dass die isolierte Kenntnis von Fachbegriffen nur mühsam in Verstehenszusammenhänge zu überführen ist. Die hier skizzierten abstrakten Schemata literarischen Gattungswissens bezeichnen vielmehr kontextunabhängige Prinzipien, die *top down* das literarische Verstehen leiten können. Diese Prinzipien sind dann bezogen auf den im Einzelfall vorliegenden Text jeweils *bottom up* anzureichern, zu verfeinern und auch zu variieren („tuning“, vgl. Rumelhart 1980, 52-54).

4. Kennzeichen vernetzten und flexiblen literarischen Wissens

Indem hier für die Einbettung begrifflichen Wissens zum einen in übergeordnete Schemata und zum anderen in konkrete Verwendungszusammenhänge plädiert wird,¹⁵ ist bereits die Forderung nach Flexibilität und Vernetztheit literarischer Wissensbestände aufgegriffen. Ein zweites Beispiel aus den von mir erhobenen LD-Protokollen soll dazu dienen, weiter zu verdeutlichen, wie vernetztes und flexibles literarisches Wissen konkret aussieht.

E 5 (männlich, Professor für Germanistische Literaturwissenschaft)

[...] „Achteten der Weiden nicht ...“ – das ist jetzt so'n bisschen so Erlkönigworte dabei mit dem Knaben, also die –, wo die beiden –, aber das ist so, so –, achten ja nicht –, ist anders, aber das ist diese finstere Szenerie, das ist gespeist von diesem –, von der Szenerie des Erlkönigs. „Stolpern über Wurzelschlangen“, ja gut, Schlangen, „liefen, liefen, liefen“. - Ja. – Ja jetzt denke ich, nachdem ich beim ersten Mal unaufmerksam war¹⁶, habe ich jetzt – das einigermaßen. – Also – jetzt kann man überlegen: Was fängt man damit an? – [Was] macht man – : Eine düstere Geschichte, die mit dem Umkippen von Knabenmutwille, dem Mutwillen ins Verhängnis geht. Der Reiz des Textes ist, wie er eigentlich mit – ja so, mit erzählerischen Mitteln, eigentlich was so 'ne Balladenstimmung, das ist die Stimmung einer finsternen Ballade, die da ist. Also, das ist die Ästhetik, die von äh Bürgers „Lenore“ und Goethes „Erlkönig“ da ist. Also die Natur wird zur Projektion der – äh – eigentlich – ja – äh – äh – eines – eines – äh – menschlichen Unheils dabei. Das ist eine Art moderner Prosafassung von – äh – von – äh – Balladenästhetik des 18. Jahrhunderts.

¹⁵ Es sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass hier mit einem Wissensbegriff operiert wird, der nicht „Können“ und (deklaratives) Wissen unterscheidet, sondern der mit der Beschreibung von Wissensqualitäten, z. B. einem hohen Strukturierungsgrad (Organisation von Wissen in Schemata), die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen bereits impliziert (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996).

¹⁶ Bei der ersten Lektüre hatte sich der Teilnehmer von dem durch die besondere Syntax bedingten Klang des Textes gefangen nehmen lassen, was dazu führte, dass er den Handlungsverlauf nicht erfasste. Insofern ist dieses Protokoll ein weiterer Beleg für Kintschs Beobachtung, dass bei literarischen Texten die Oberflächenstruktur „gegenüber der Semantik übermächtig“ werden kann (Kintsch 1994, 46).

Deutlich erkennbar sind im Materialauszug zunächst bottom-up- und top-down-Prozesse beim Textverstehen: Textdetails aktivieren bestimmte Vorwissensbestände (aufsteigende Teilprozesse), mit deren Hilfe die Textdetails bewertet und eingeordnet werden (absteigende Teilprozesse). Am Beispiel des aktivierten Gattungswissens lässt sich illustrieren, was vernetzte Wissensbestände ausmacht (vgl. Abb. 1).

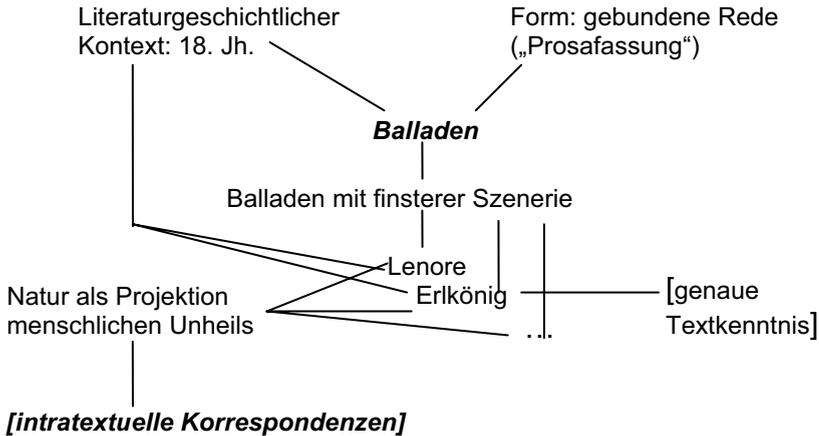


Abb. 1: Ein Beispiel für vernetztes literarisches Wissen

Die Textbasis ruft beim Teilnehmer Wissen über Balladen ab. Dieses gattungsspezifische Wissen liegt jedoch nicht als unverbundene Merkmalsliste vor. Es ist vielmehr eingebettet in ein sehr differenziertes Netz weiterer Wissenseinheiten. Diese Wissenseinheiten sind miteinander verbunden. Die Verknüpfungen bestehen deutlich zwischen Wissen über literarische Formen und Strukturen und inhaltsbezogenen Wissenseinheiten. Das Wissen über Formen und Strukturen ist also angereichert mit sehr detailliertem Wissen über Handlungsverläufe und Figurenverhalten in konkreten (Vergleichs-)Texten. Diese bis in Einzelheiten abrufbare Kenntnis anderer literarischer Texte wird am Beginn des Materialauszugs deutlich, als der Proband eine Beziehung zum „Erlkönig“ herstellt. Sie ist als ein Merkmal verstehensrelevanten Vorwissens gerade mit Blick auf den Literaturunterricht durchaus zu betonen (vgl. hierzu auch Buß 2006, 44 f.).

Interessant ist auch die Stelle im Wissens-Netz, die ein Gestaltungsprinzip von numinosen Balladen hervorhebt, nämlich dass die Natur zur Projektion menschlichen Unheils wird. Das ist eine Konkretisierung des oben erwähnten abstrakten Prinzips der intratextuellen Korrespondenzen in literarischen Texten (hier: Schauplatzgestaltung entspricht Handlungsverlauf). Deutlich wird, dass diese Wissenseinheiten an der Grenze zwischen formal-strukturellem Wissen und inhaltsbezogenem Wissen stehen. Sie sind flexibel im Sinne der Übertragbarkeit auf viele Texte. Zugleich erfahren sie ihre Konkretisierung auf der hier repräsentierten mittleren Ebene nur durch die Verknüpfung mit Textbeispielen. Erst der Aufbau mehrerer vergleichbarer

Situationsmodelle führt dazu, dass diese Situationsmodelle vernetzt und zu kontextübergreifenden Schemata zusammengeführt werden (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, 344 f.). Bezogen auf neue Texte können diese Schemata dann als taugliches Verstehensinstrument eingesetzt werden.

Daraus ergibt sich für die Anlage von Lernsequenzen im Literaturunterricht die besondere Bedeutung vergleichenden Lesens. Dieses verspricht nicht nur ein vertieftes Verständnis der einzelnen Vergleichstexte (vgl. Köster/Spinner 2002). Vielmehr ermöglicht erst das kontinuierliche vergleichende Lesen themen- und motivverwandter Texte desselben und unterschiedlicher Genres den Aufbau vernetzten literarischen Wissens im skizzierten Sinn. Dieses Wissen bildet dann wiederum eine reichhaltige Basis für das vertiefte Verstehen von Einzeltexten, wie es im zuletzt zitierten Material-Beispiel deutlich wird.

Inwieweit ist das in Beispiel 2 gezeigte Wissen flexibel? Flexibel ist Wissen, das eine geringe Kontextgebundenheit aufweist und mithin übertragbar auf ungewohnte Problemstellungen ist (vgl. z. B. Stern 2003 13). Dies erfordert zum einen übergeordnete Wissensseinheiten mit einem gewissen Abstraktheitsgrad, damit Übertragungen möglich werden (Beispiele für solche Schemata literarischen Wissens wurden oben bereits erläutert). Zum andern, und das betrifft vor allem konkrete Wissensseinheiten auf Detailebene, müssen Wissensseinheiten offen für neue, nicht von vornherein feststehende Verbindungen sein. Dies ist v. a. in sog. „ill-structured knowledge domains“ nötig, zu denen auch das verstehende literarische Lesen zählt (vgl. Spiro et al. 1991); denn in ihnen treten gehäuft ungewohnte, noch nicht da gewesene Probleme auf.

Wie diese Offenheit für ungewohnte Verknüpfungen von Wissensseinheiten aussehen kann, wird daran deutlich, wie der Untersuchungsteilnehmer E 5 mit Gattungswissen umgeht. Wer eine Ballade im engen Sinn als Form gebundener Rede versteht, dem wird das Wissen über Balladen nichts für das Verstehen von Brittings Erzählung nützen. Der Experte jedoch kann „Brudermord im Altwasser“ in Beziehung zu den Merkmalen von Balladen setzen, weil er formales Gattungswissen nicht absolut setzt.¹⁷ So ist er in der Lage, die vorliegende Erzählung als „eine Art moderner Profassung“ einer Ballade des 18. Jahrhunderts zu lesen. Dabei ist es genau diese für den Nicht-Experten überraschend hergestellte Korrespondenz, aus der der Teilnehmer seine Deutungshypothese entwickelt, also die Antwort auf die Frage „Was fängt man damit an?“. Der Experte fragt, um zu einer Interpretation zu gelangen, also nicht: Inwiefern bestätigt der Text meine Vorstellungen bzw. Erwartungen? Statt dessen wird fokussiert, was in Differenz zum Vorwissen steht: Was ist das Besondere, wodurch sich der Text von anderen abhebt? Ein anderer Experte (E 3) betont diese Fokussierung der Differenz ausdrücklich, als er erklärt, wie er außerhalb der Versuchssituation weiter vorgehen würde, nämlich

¹⁷ Dass die hergestellte Beziehung zu Balladen im Übrigen keine völlig subjektive Einzelsicht ist, darauf deutet ein Unterrichtsmodell zu „Brudermord im Altwasser“ von Gerth 1983 hin. Gerth führt genau zu der Passage, die den Heimweg der Brüder darstellt, an: „Wir sind in der Nähe der naturmagischen Ballade, in der der Mensch in den Bann von Mächten gerät, die ihm seine Freiheit nehmen.“ (ebd., 94).

dass man da, da so die Tradition der Brudermord-Geschichten, da gibt's ja eine lange Tradition, mit einordnet und sich fragt, was ist sozusagen hier gewonnen, was ist die ästhetische Differenz, die den Text interessant macht.

Wie in diesem Zitat schon anklingt, sind Differenzen zum Bekannten für die Experten etwas Positives, das den Reiz eines Textes ausmacht. So führen als übergroß empfundene Korrespondenzen zu Bekanntem sogar zu einem eher abwertenden Urteil über den Text. Ein Experte etwa bestätigt Brittings Text eher abschätzig eine „virtuos getätigte konventionelle Technik“ (E 4).

Insgesamt gewinnen alle an der Untersuchung beteiligten Experten ihre lokalen und globalen Deutungen aus festgestellten Differenzen zu ihren Erwartungen und ihrem Vorwissen oder – wie im Falle des zitierten Experten E 5 – aus überraschenden Korrespondenzen (die sich ihrerseits auf beobachtete Differenzen zurückführen lassen). Dabei lassen sich für die fokussierten Differenzen zwei Dimensionen feststellen (vgl. Abb. 2).

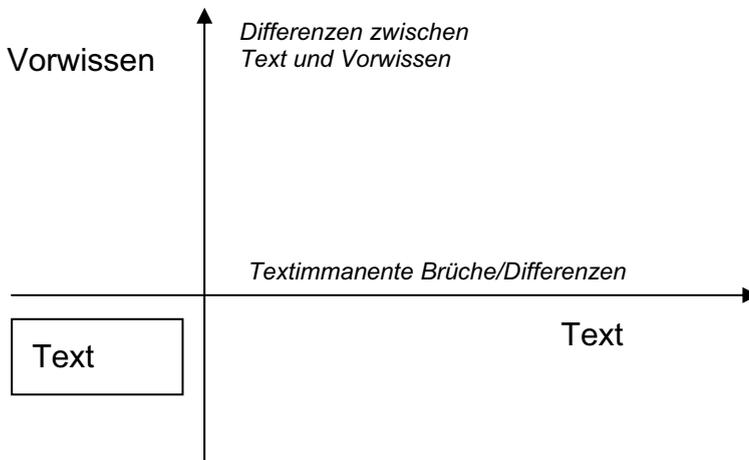
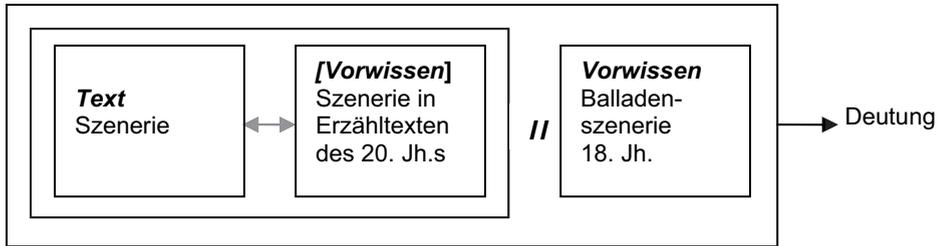


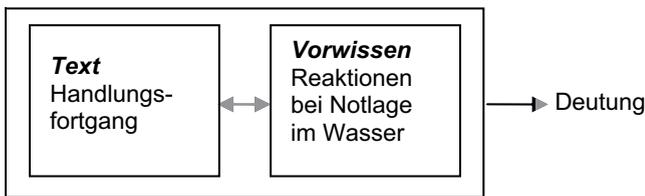
Abb. 2.: Zwei Dimensionen der Differenzwahrnehmung

Einmal nehmen die Experten *textimmanente* Brüche bzw. Differenzen bewusst wahr und nutzen sie zur Sinnzuschreibung. Zum zweiten können die Differenzen auf der Achse zwischen Text und Vorwissen (Weltwissen, sprachliches Wissen, Gattungswissen, intertextuelles Wissen, ästhetische Wertungskriterien) angesiedelt sein. Dabei sind basierend auf den strukturellen Grundelementen *Korrespondenz* und *Differenz* vielerlei Kombinationen möglich, um zu einer Deutung zu gelangen.¹⁸ Das obige Beispiel 2 (E 5) etwa sieht schematisch dargestellt wie folgt aus:¹⁹

¹⁸ Die Experten zeigen mit ihrer Bewusstheit für Korrespondenzen und Differenzen im Übrigen den Einsatz von übergeordnetem Gattungswissen, das im literaturwissenschaftlichen Betrieb allgemein verbreitet ist und für zentral erachtet wird. Das verdeutlicht u. a. ein Blick in Einführungen, die sowohl auf das Prinzip der Korrespondenzen rekurrieren als auch die Bedeutung von Differenzen für die Deutungszuschreibung betonen (z. B.



Ein anderer Experte fokussiert die Differenz zwischen Handlungsfortgang in der Erzählung und seinem Weltwissen:²⁰



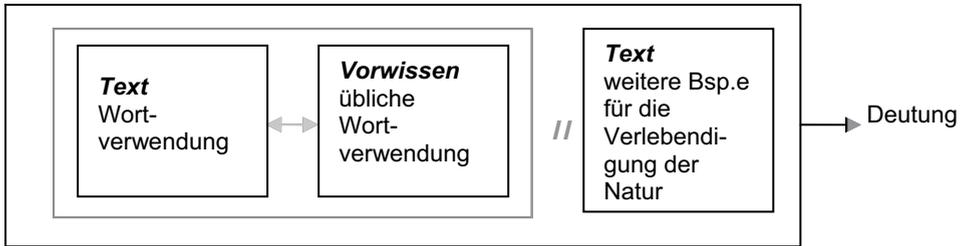
Ein letztes Beispiel schließlich zeigt die Deutung der zur Alltagssprache differenter sprachlichen Gestaltung einer Textstelle im globalen Kontext:²¹

Corbineau-Hoffmann 2002, 170; Culler 2002, 46; 83). Im *public knowledge* (vgl. oben Abschnitt 2) der Literaturwissenschaft sind diese abstrakten Schemata literarischen Wissens also präsent, während sie in den Vorgaben für den schulischen Deutschunterricht so gut wie nicht vorkommen.

¹⁹ Der Doppelpfeil steht für „Differenz“, der doppelte Schrägstrich für „Korrespondenz“, die eckige Klammer markiert rekonstruierte implizite Wissensseinheiten.

²⁰ „Äh das besonders Befremdliche in dem Kontext, wenn ich das jetzt von außen, nicht aus der Sicht der Erzählung sehe, ist, dass der Kleine sich zum einen nicht wehrt, dass der gleich untergeht, dass der unter das Boot kommt, dass der in gar keiner Weise strampelt. Man äh weiß ja, wie man sich verhält im Wasser, selbst wenn man sich verschluckt hat. Und das andere Befremdliche ist, wie die beiden im Boot, die verursacht haben, dass er ins Wasser gefallen ist, sich in gar keiner Weise um ihn bemühen. Sie müssten ja nur ins Wasser springen und ihn herausholen. Da ist offensichtlich jetzt der Charakter des Exemplarischen dahinter. [...] Wofür steht das? [...]“ (E 2, männlich, Professor für Germanistische Literaturwissenschaft; Unterstreichung: Stelle mit starker Sprechbetonung).

²¹ „Ja, was sich fortsetzt ist diese, im nächsten Absatz, ist diese Verbindung, diese Symbiose zwischen – sozusagen der Beziehung zwischen den drei Brüdern und der Natur, und das scheint so eine in sich mehr und mehr verwachsene Beziehung zu sein [Zitat: „Die Knaben schaukelten heftiger...schnappte“] also diese Verlebendigung der Natur setzt sich stärker fort, also das Wasser ist aufgeregt, eigentlich kann Wasser nicht aufgeregt sein, das heißt, das ist ein ganz wichtiges stilistisches Mittel, was man am Anfang schon sehen kann, nämlich, dass die Natur antropomorphisiert wird, dass sie verlebendigt wird, dass



Die Schülerinnen und Schüler merken Differenzen zu ihrem Vorwissen wohl an. Sie versuchen aber entweder, sie zu glätten, also plausibel zu machen, oder sie gehen schlicht darüber hinweg. Im folgenden Beispiel versucht die Schülerin etwa, die Differenz zwischen der innertextlichen Wirklichkeit und ihrem Weltwissen zu beheben:

Also, ja, ### ja und die Buben waren – ich weiß nicht, ob, das kommt jetzt auch hier so rüber, dass es ihnen auch überhaupt nicht leid tut. Dass sie einfach das so, ja, ich weiß nicht, [...] vielleicht sind sie auch einfach noch geschockt, um das richtig zu verarbeiten. Vielleicht gehen sie ja auch noch mal hin. (N 1, weiblich)

Auch sprachliche Besonderheiten werden nicht als Deutungshinweise gesehen. Die Lernenden versuchen vielmehr, die durch sie verursachte Störung des Lektüreprozesses zu beheben:

[...] grün-schwarz ist ja nicht wirklich so ne Farbe. Das ist ja eher ein na ja so ausgedachtes Wort [...] Also schwarz wahrscheinlich so von Torf oder so was und grün halt die Wasserpflanzen [...]. (N 4, männlich)

Earthman, die Studienanfänger und graduierte Studierende bei der Lektüre literarischer Texte beobachtet hat, hat in ihrer Untersuchung ähnliche Merkmale in den Lektüreprozessen der *freshmen* festgestellt (vgl. Earthman 1992, 365 f.). Sie sieht eine mögliche Erklärung für die Neigung der *freshmen*, im Text nach Bestätigung ihrer Erwartungen zu suchen, auch in deren Erfahrungen im Literaturunterricht (a.a.O., 381 f.). Im Literaturunterricht gelte es aus Sicht der Schülerinnen und Schüler oft allein, die einzige als richtig akzeptierte Lösung im Umgang mit einem Text zu finden, anstatt verschiedene Deutungsmöglichkeiten durchzuspielen, die sich aus der Ambiguität eines literarischen Textes ergeben (a.a.O., 379). Dass die Fokussierung von Korrespondenzen mit dem Vorwissen häufig auch den muttersprachlichen Deutschunterricht bestimmt, dafür finden sich viele Hinweise.²² Differenzen auszu-

sie im Grunde selbst als Agent auftritt, das heißt dass sie agiert als Natur in dieser Szenerie, also sie ist nicht nur Hintergrund, sie ist nicht nur Stimmungslage, sondern sie ist selbst, äh, also sie partizipiert selbst an der Handlung, ist wichtiges Handlungsmoment.“ (E 3; Unterstreichung zur Markierung der zentralen Stelle durch d. Verf.).

²² Vgl. z. B. Göllitzer 2004, 129; Winkler 2005, 188. Vgl. auch Maiwald 1999; hier ist im Kontext dieses Beitrags v. a. Maiwalds Hinweis interessant, dass Differenzenerfahrungen

halten, zu schätzen und zu nutzen erscheint also als eine zentrale Herausforderung für den Literaturunterricht. Die Bedeutung von Differenzerfahrungen im Literaturunterricht unterstreicht auch Abraham (2000, 17; Hervorhebung ebd.), wenn er die „Fähigkeit und Bereitschaft, sich irritieren zu lassen“ als „Gradmesser ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht“ bezeichnet.

5. Bilanz

Verstehensförderndes literarisches Wissen ist, vereinfacht gesagt, auf drei Abstraktionsstufen organisiert (vgl. Abb. 3).

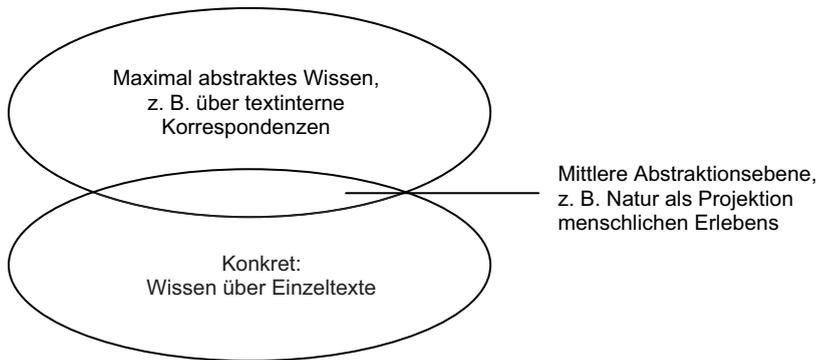


Abb. 3: Organisation verstehensfördernden literarischen Wissens auf drei Abstraktionsebenen

Zentral in den Verstehensprozessen der Experten ist zunächst maximal abstraktes Wissen, z. B. über intratextuelle Korrespondenzen in literarischen Texten. Dieses Wissen leitet als übergeordnetes Prinzip *top down* den Verstehensprozess des konkreten Beispieltextes. Aufgrund der genauen Kenntnis vieler Texte wird es möglich, dieses Schema auf einer mittleren Ebene zu spezifizieren. Exemplarisch für diese mittlere Ebene ist das Wissen, dass in literarischen Texten die Natur als Projektionsfläche menschlichen Erlebens dienen kann. Hierbei handelt es sich um eine präzisierte Variante des abstrakten Wissens über textinterne Korrespondenzen.

Um im Literaturunterricht verstehensförderndes Wissen aufzubauen, erscheint vor diesem Hintergrund vor allem Folgendes wesentlich:

(1) Die Lektüre von Einzeltexten im Literaturunterricht darf nicht bei der Erhebung isolierter Textmerkmale stehen bleiben. Beobachtete Textmerkmale sind vielmehr in Beziehung zu anderen Texten zu setzen und in übergeordneten, abstrakteren Wissensseinheiten zusammenzufassen. Diese abstrakteren Wissensseinheiten sind als Verbindungsglied an der Grenze zwischen strukturellem Wissen und inhaltlichem

beim Lesen das richtige Maß haben müssen, um stimulierend zu wirken und nicht zu einem Komplexitätsschock und zum Lektüreabbruch zu führen (ebd., 129 f.).

Wissen angesiedelt. Sie fördern Verstehen, wenn sie *top down* mit der jeweiligen Textbasis interagieren.

(2) Das Wissen über prinzipielle intra- und auch intertextuelle Korrespondenzen und Wechselbeziehungen in literarischen Texten legt zugleich nahe, Differenzen zum Bekannten besonders aufmerksam wahrzunehmen. Diese Differenzen produktiv zu machen, ist eine zentrale Aufgabe für den Literaturunterricht.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, H. 1., S. 10-22.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (14.9.06).
- Buß, Angelika (2006): Intertextualität und Literaturunterricht. Zur herrschenden Aufgabekultur in intertextuellen Lektüreprozessen. In: Didaktik Deutsch, H. 21, S. 43-58.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika (2002): Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung. Tübingen/Basel: Francke.
- Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam.
- van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York u. a.: Academic Press.
- Earthman, Elise Ann (1992): Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. In: *Research in the Teaching of English*. Vol. 26, No. 4, pp. 351-384.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u. München: Juventa, S. 186-194.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA). Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002.
http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf (15.11.06).
- Göltzner, Susanne (2004): Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 121-136.
- Gerth, Klaus (1983): *Elemente des Erzählens. Lesen und Verstehen epischer Texte*. Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel.
- Gruber, Hans/Renk, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck u. a.: Studienverlag, S. 155-174.
- de Jong, Ton / Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: *Educational Psychologist*, Vol. 31, No. 2, pp. 105-113.
- Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, K./Reusser, M. (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Hueber, S. 39-54.

- Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 90-105.
- Köster, Juliane/Spinner, Kapar H. (2002): Vergleichendes Lesen. In: Praxis Deutsch, H. 173, S. 6-15.
- Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Fachprofil Deutsch (Entwurf). <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26358> (14.09.06).
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- van Merriënboer, Jeroen et al. (1992): Training for Reflective Expertise. A Four-Component Instructional Design Model for Complex Cognitive Skills. In: Educational Technology Research and Development, Vol. 40, No. 2, pp. 23-43.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 21, S. 5-19.
- Pressley, Michael/Afflerbach, Peter (1995): Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 20, S. 90-112.
- Rumelhart, David E. (1980): Schemata. The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, Rand J./Bruce, Bertram C./Brewer, William F.(eds.): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, pp. 33-58.
- Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlagsunion.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-99.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 63-75.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch, H. 95, S. 13-19.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Spiro, Rand J. et al. (1991): Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Educational Technology, Vol. 31, No. 5, pp. 24-33.
- Stern, Elsbeth (2003): Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. Januar 2003. Abrufbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/stern/stern_vortrag.pdf (15.12.2006).
- Werner, Johannes (2004): Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 191-218.

- Winkler, Iris (2005): Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg: Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ im Praxistest. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda: Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-196.
- Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Zwaan, Rolf A. (1994): Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, Vol. 20, No. 4, pp. 920-933.
- Zwaan, Rolf A./Radvansky, Gabriel A. (1998): Situation Models in Language Comprehension and Memory. In: Psychological Bulletin, Vol. 123, No. 2, pp. 162-185.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, 07740 Jena; Iris.Winkler@uni-jena.de