

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>
14. Jahrgang 2009 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jörn Brüggemann

**LITERARISCHES LESEN –
HISTORISCHES VERSTEHEN**

**Zur Explikation einer
unterbewerteten Komponente
literarischer Rezeptionskompetenz**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 26. S. 12-30.

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.

Jörn Brüggemann

LITERARISCHES LESEN – HISTORISCHES VERSTEHEN

Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz

0. Vorbemerkung

Dieser Beitrag geht der didaktischen Explikation der historischen Dimension literarischer Rezeptionskompetenz nach. Ausgangspunkt ist eine bemerkenswerte Diskrepanz: Während in den Bildungsstandards niedergelegt ist, dass Rezeptionskompetenz die Entfaltung historischer Bezüge beinhaltet, oszillieren die jüngeren literaturdidaktischen Stellungnahmen zwischen einer auffälligen Zurückhaltung und der Profilierung äußerst voraussetzungsreicher Lektüren nach dem Vorbild universitärer Erschließungsweisen. Neben Messbarkeitsproblemen, die die ausgeprägte Wissensbasiertheit dieser Kompetenzdimension betreffen¹, scheint mir die verbreitete Abstinenz in Fragen einer kompetenztheoretischen Modellierung und Erfassung historische Gründe zu haben. Diese werden im Rahmen eines diskursgeschichtlichen Rückblicks auf die Entwicklung literaturdidaktischer Theoriearbeit kenntlich gemacht, der zweierlei vor Augen führt. 1. Die Etablierung der Literaturdidaktik im universitären Feld geht einher mit Gegenstandskonstruktionen, in denen tendenziell die Aufbereitung literaturwissenschaftlicher Innovationen höher taxiert wird als die systematische Verständigung über einen Erwerb von literaturspezifischem Vorwissen. 2. An dem verbreiteten Verdacht, dass die Mobilisierung eines historischen Vorwissens die Entfaltung literarischer Rezeptionskompetenz eher lähmte als fördere, zeigt sich die unterschwellige Wirksamkeit eines Konfrontationsschemas, in dem das Historische und Unreine gegen das Literarische und Reine ausgespielt wird. Auf diese Weise werden didaktische Leerstellen in der theoretischen Explikation des Literaturunterrichts erkennbar, die sich auf die schulische Literaturvermittlung bis in die Gegenwart auswirken. Abschließend werden Anknüpfungspunkte zur zukünftigen Behebung der Desiderate skizziert. Ziel ist es, Aufmerksamkeit und Interesse für die Herausforderungen zu verstärken, vor denen die Literaturdidaktik, die Vermittlungsmethodologie sowie die schulische Praxis angesichts der Vorgaben der Bildungsstandards im Bereich des literarhistorischen Verstehens stehen.

1. Historisches Wissen als Komponente literarischer Rezeptionskompetenz

Dass zahlreiche Texte des historischen Lektürekansons ohne spezifische Wissensvoraussetzungen nicht angemessen zu verstehen sind, stellt die Literaturdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Outputorientierung vor neue Herausforderungen. Sofern abgrenzbare Teildimensionen literarischer Rezeptionskompetenz mehr durch die Textart als durch die Teilprozesse globaler Verstehensmodelle bestimmt sind (vgl. Artelt/Schlagmüller

¹ Vgl. Kämper-van den Boogaart 2005, 32; Willenberg 2007, 13; Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser 2008, 21ff.

2004, 175–177), lässt sich kaum länger von der Hand weisen, dass ein kompetenter Umgang mit Texten des historischen Lektürekansons auch auf die Mobilisierung historischen Wissens angewiesen ist.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss heben vor diesem Hintergrund neben textsortenspezifischem Wissen, plotbezogenem Wissen und Wissen über sprachliche Gestaltungsmittel ebenfalls den Bereich des historischen Wissens als Komponente literarischer Rezeptionskompetenz hervor. Offensichtlich ist man bei der Formulierung länderübergreifender Standards aller gebotenen Komplexitätsreduktion zum Trotz nicht der Versuchung erlegen, völlig auf eine diachrone Perspektive zu verzichten. Wer nach Maßgabe der Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“ soll, muss unzweifelhaft mit einem Wissen über die historischen Differenzen von Welt- und Textweltmodellen ausgerüstet werden. Dasselbe gilt für die Fähigkeit, „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit her[zu]stellen“.²

Wenn dem Erwerb eines domänenspezifischen Vorwissens in seinen unterschiedlichen Facetten eine erhebliche Bedeutung für die Genese literarischer Rezeptionskompetenz zukommt – wie auch aktuelle lernpsychologische Studien betonen (Schnotz/Dutke 2004; Krause/Stark 2006; Stern 2006) –, muss historisches Wissen im Literaturunterricht systematisch entfaltet und seine Mobilisierung eingeübt werden. Wendet man sich jedoch in dieser Frage hilfesuchend an die Literaturdidaktik, fällt auf, dass die Vorstellung eines vermittelbaren historischen Vorwissens Didaktikern Unbehagen bereitet. Augenscheinlich besteht der Verdacht, akkumulierbare Wissensbestände seien mit der stets vorläufigen Lektüre eines notorisch latenten Lehr- und Forschungsgegenstandes nicht ohne Komplikationen zu vermitteln. Und selbst wo grundsätzlich die Notwendigkeit der Vermittlung historischer Wissensbestände anerkannt wird, bleibt die skrupulöse Zurückhaltung bemerkenswert, mit der der Umfang jener Teildimension literarischer Rezeptionskompetenz konkretisiert wird: „nötig und hilfreich“ sei, so Heiner Willenberg in einem Kommentar, die „Fähigkeit zu *minimaler* historischer Einordnung“ (Willenberg 2003, 29; Hervorh. J.B.).

2. Vom Unbehagen an der Vermittlung historischer Wissensbestände

Die bei Willenberg registrierte Zurückhaltung verweist auf ein verbreitetes gespaltenes Verhältnis der Literaturdidaktik gegenüber einem Wissenserwerb im Bereich des literarischen Lernens. Das zeigt ein Beitrag Günter Waldmanns, der die schulisch zu vermittelnde „literarische Seinsweise“ über ein konfrontatives Verhältnis zur „Aneignung möglichst großer Kenntnisse“ bestimmt (Waldmann 1990, 84).³ Dass literarische Bildung nicht mit der Fähigkeit zur Reproduktion erlernter Wissensbestände verwechselt werden sollte, hebt auch

2 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Neuwied (2004). S. 14.

3 Dass die propagierte Entfaltung einer literaturaffinen Einstellung im Rahmen eines gattungsentologischen Literaturkonzepts erfolgt und damit auf der Vermittlung von Gattungswissen fußt, bleibt in Waldmanns Theorie bezeichnenderweise unausgeführt.

Kaspar H. Spinner hervor, der die Impacts literarischer Bildung in Abgrenzung zur Vorstellung eines auszubildenden „Bildungswissens“ konturiert (Spinner 1992, 197). Mit Blick auf eine angemessene Erschließung des historischen Lektürekansons markiert auch Hermann Korte die „Aneignung von Geschichtswissen – auch Literaturgeschichtswissen“ als Verfallsform „wirkliche[r] Orientierung“ (Korte 1996, 51). Namentlich die „Tendenz selbst neuester Lehrbücher für die Sekundarstufe II, literarische Vergangenheit nach Epochenschlagwörtern päckchenweise anzubieten: steinbruchartig vorpräpariert zu kanonisierter Haltbarkeit und mit Dutzenden kleinstschrittigen Arbeitsfragen versehen“, gilt ihm als „Memorierattrappe für längst obsoletes Orientierungswissen“ (Korte 1996, 52). Doch indem er die „schubladierten Epocheneinteilungen“ (Korte 1996, 52), „Arbeitsanweisungen, Zeittafeln und Epochenrubriken“ (Korte 1996, 51) gegen „höchst individuelle Leseerfahrungen“ (Korte 1996, 42) und eine „Art literarischer Dauerreflexion“ (Korte 1996, 45) als Kennzeichen einer angemessenen Literaturschließung ausspielt, droht die konfrontative Modellierung des Verhältnisses von Wissen und Können einen lernergerechten Erwerb literarhistorischer Kompetenz zu verhindern. So unterstützt die hier zitierte Geringschätzung von schematischen Wissensbeständen und kleinschrittiger Lektürearbeit als potentiellen Komponenten eines literaturspezifischen Vorwissenserwerbs nicht nur die Suggestion, dass „Rezipienten“ ohne den Erwerb eines historischen Orientierungswissens „im Handlungsfeld Literatur gut zurecht[kommen]“ (Abraham/Kepser 2005, 35), sondern auch den Eindruck, dass der schulische Wissenserwerb „einem subjektiv bedeutsamen Text- und Geschichtsverständnis kaum Platz lässt“ (Abraham/Kepser 2005, 36).

Angesichts dereingangshervorgehobenen Bedeutung des Vorwissens für den Kompetenzerwerb kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass sich dieses Konfrontationsschema nachteilig auf die schulische Entfaltung von Lesevermögen und Leseinteresse auswirkt – zumal aussagekräftige empirische Untersuchungen über den Wert literarhistorischer Bildung im Deutschunterricht fehlen (vgl. Fritzsche 2004, 221). Klärungsbedürftig ist also, ob die erwünschte Dialektik von persönlicher Verstrickung und Distanz im empirischen Rezeptionsprozess nicht besser gelingt, wenn seitens des Rezipienten ein historischer Erfahrungsraum aufgebaut wird. Deshalb verstellt die Konfrontation von Wissen und Können sowie von subjektiven Lektüren auf der einen und historischen Kontextualisierungen auf der anderen Seite den Blick auf weitergehende Forschungsdesiderate. Das gilt umso mehr, als nicht nur die Bildungsstandards, sondern auch die Lehrpläne der Sekundarstufe II die Auseinandersetzung mit literaturgeschichtlichen Schemata vorsehen und selbst Lehrbücher – in mehr oder minder rudimentärer Form – Angebote zur Vermittlung historischer Wissensbestände bereitstellen. Gerade weil vielerorts wie selbstverständlich angenommen wird, dass – zumindest für ältere Schüler – die Rezeption von Texten des historischen Lektürekansons ein historisches Studium voraussetze, muss geklärt werden, welcher Stellenwert dem Umgang mit historischen Wissensbeständen im Rahmen eines Kompetenzaufbaus zukommt, der dem curricularen Gesamtzusammenhang des Literaturunterrichts Rechnung trägt. Um einer unproduktiven Kluft zwischen didaktischer Theorie und den gesellschaftlichen Kontexten der Literaturvermittlung entgegenzuwirken, muss die theoretische Explikation des Literaturunterrichts bereits im Vorfeld empirischer Unterrichtsforschungen stärker mit Blick auf die Frage vorangetrieben werden, wie das Verhältnis von Literarizität und Geschichte konzeptuell zu fassen und zu vermitteln ist. Das

gilt umso mehr, als in den aktuellen Vorgaben der Bildungsstandards unterbestimmt bleibt, *auf welche Weise und zu welchem Zweck* „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ verstanden werden sollen.

3. Quellen des gegenwärtigen Unbehagens

Allem Forschungsbedarf zum Trotz darf nicht übersehen werden, dass sich das Unbehagen gegenüber der Profilierung eines anschlussfähigen Orientierungswissens aus respektablen Erfahrungen speist, die aus dem Umgang mit mittlerweile historischen Konzepten der Literaturvermittlung erwachsen sind. Um ihren kritischen Gehalt angemessen würdigen zu können, werden nachfolgend Erwartungen und problematische Effekte jener literaturdidaktischen Entwürfe in den Blick genommen, die der historischen Dimension literarischer Bildung einen ungleich höheren Stellenwert eingeräumt haben als die Explikationsbemühungen der Gegenwart. Dieser – sicherlich unerwartete – Exkurs in die Welt ideologiekritischer bzw. historisch-materialischer Vermittlungskonzepte möge auch deshalb gestattet sein, weil diese als latenter Hintergrund jener kulturwissenschaftlichen Vermittlungskonzepte gelten dürfen, die in den jüngeren literaturdidaktischen Beiträgen expliziert worden sind (vgl. Brüggemann 2008, 280ff.). Dieser historisch interessierte Blick auf die genetischen Implikationen literaturdidaktischer Theorieentwicklung kann sich – seiner scheinbaren Gegenwartsferne zum Trotz – als erkenntnisfördernd erweisen. Begreift man nämlich die mittlerweile überholten Konzepte als Negativfolie der unlängst in die Didaktik importierten kulturwissenschaftlichen Erschließungsmodelle, wird nachvollziehbar, inwiefern die jüngeren literaturdidaktischen Konzepte Gefahr laufen, trotz vielversprechender Ansätze das Ziel einer lernergerechten Explikation literarischer Kompetenzentwicklung zu verfehlen.

Wie die schulisch gebotene Entfaltung und Nutzung historischer Wissensbestände die Qualität literarischer Rezeptionshandlungen nachteilig verändern kann, zeigen viele Beiträge der ideologiekritisch inspirierten Literaturvermittlung. Im Rahmen einer gesellschaftstheoretisch instruierten Literaturschließung lässt sich das Bemühen, literarische Texte in erster Linie nach den Kriterien der thematischen Relevanz und des Bezugs zu den Erkenntnisinteressen der Gegenwart und erst in zweiter Hinsicht nach ihrer offiziellen kanonischen Bedeutung auszuwählen, als zentraler didaktischer Impetus hervorheben.⁴ Unabhängig von der Frage, wessen thematischen Interessen die anvisierten Bezüge zwischen Gegenwart und historischen Lektüren tatsächlich entsprechen (Schüler, Lehrer, Wissenschaftler?), wird historisches Wissen als Komponente eines literaturspezifischen Vorwissens gegenüber den didaktischen Modellierungen rehabilitiert, die literaturspezifische Rezeptionshandlungen am Vollzug unhistorisch-subjektiver Vieldeutigkeitslektüren festmachen. Bildungstheoretisch dient die Mobilisierung historischer Bezüge der Förderung eines emanzipatorischen Bewusstseins, das in den Texten der Vergangenheit frühe Spuren hinterlassen habe. Unter dieser Prämisse verfolgt die Aufarbeitung der Rezeptionsgeschichte des historischen Lektürekansons das Ziel,

4 Eine ausführliche Aufarbeitung der Ziele, Prämissen und Implikationen ideologiekritischer Literaturvermittlung bieten Fingerhut 1974, Kämper-van den Boogaart 2004 und Brüggemann 2008, 225–269.

den Heranwachsenden im Medium des kritischen Kommentars den Sinn für die Gemachtheit und Veränderbarkeit spätkapitalistischer Gesellschaften zu vermitteln.

Diese Erwartung birgt jedoch folgenreiche lesetechnische Implikationen. Um die gewünschten Impacts zu erzielen, muss die bis in die sechziger Jahre hinein akzentuierte Vorstellung hermeneutischer Differenz durch eine Lektürehaltung neutralisiert werden, die die Paradoxien einer hermeneutischen Literaturerschließung zugunsten defiktionalisierender Lektüremodi ausblendet. So mündet der Erwerb des verständnisleitenden Kontextwissens in semantischen Lektüren, die das Interesse an der Komplexität von Bedeutungszuschreibungen verlieren. In diesem Rahmen dient historisches Wissen der Reduktion von literarischer Komplexität. Und wo kontextuelle Wissensbestände mit dem Ziel mobilisiert werden, kontingente Lektüren auf den Kurs einer ideologiekritischen Werteorientierung zu verpflichten, erscheint historisches Kontextwissen als eine asemiotische Größe, die dem hermeneutisch inspirierten Deutungspluralismus rigide Grenzen setzt.⁵ Festzuhalten ist auch, dass die Vorgabe kritischen Kontextwissens dem Leser nicht nur die mühsame Lektüre des Primärtextes erleichtern, sondern auch die relationale Orientierung im historischen Umfeld ersparen soll.⁶ Dass die historische Kontextualisierung kanonischer Literatur ihrerseits Mehrdeutigkeit erzeugt, deren Bewältigung eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für heranwachsende Leser darstellt, bleibt im Rahmen der ideologiekritischen Lektüredidaktik unberücksichtigt. Ihr gilt die Empirie der Literaturvermittlung nur als aufzuklärender Appendix kritischer Theoriearbeit.

Einblicke in die praktischen Auswirkungen vergleichbarer Vermittlungsangebote gewähren die früheren Beiträge jener Literaturvermittler der DDR, die sich seit dem Ende der vierziger Jahre darum bemühen, literarische Komplexität durch historische Kontextualisierungen in einer Weise zu reduzieren, die im Rahmen einer schulartübergreifenden Grundbildung im Deutschunterricht bewältigt werden kann.⁷ Gerade weil auch diese Konzepte die kognitiven

5 Vgl. zur Parallele von affirmativem Druck und kritischem Impetus Fingerhut 1974.

6 Wenn etwa der verständnisleitende Kontext einer *Stricker*-Lektüre durch Textauszüge aus Marx „Kapital“, Schwarzers „Frauenarbeit – Frauenbefreiung“ oder Pinl und Frohns „Das neue Frauenleitbild in der Bundesrepublik Deutschland“ repräsentiert ist (Christ 1976), kann im Zuge der Entfaltung des historischen Vorwissens kaum die Erfahrung gemacht werden, dass der literarische Text mehr als nur ein (historisches) Thema literarisch kodiert. Wessen Interessen- und Erfahrungsbezüge mit diesem Arrangement bedient werden, verrät zudem der anvisierte Impact von Christs Lektüreprojekt: Ihr geht es nicht zuletzt um einen „Hinweis auf die Unterprivilegierung der Frau im Bereich der Wissenschaft“ (Christ 1976, 72). Dass derartige kontextuelle Restriktionen die Entfaltung einer interessierten Einstellung bei Nachwuchslesern einschränken können, liegt auf der Hand.

7 Parallelen zur ideologiekritischen Didaktik lassen sich etwa aus den konzeptionellen Überlegen Kielmeyers extrahieren (Kielmeyer 1949). Literarische Praktiken werden dort einerseits historisiert, andererseits im Kampf um Anerkennung konkurrierender klassenbedingter Wertungsschemata lokalisiert, sodass die Rezeption des historischen Lektürekansons kontextuell an eine thematische Melange aus Geschichtsphilosophie und Ideologiekritik gebunden wird. Literarische Lektüren avancieren dergestalt zu einem Medium gesellschaftlicher und historischer Erkenntnis, deren Mehrwert gerade an der Überschreitung ‚rein‘ ästhetischer Verstehens- und Wertungshandlungen festgemacht wird.

Herausforderungen des Lektüreprogramms unterschätzen⁸, ist aufschlussreich, was über die empirische Seite der Lektürepädagogik bekannt wird. In der Praxis führen die Anforderungen – trotz gegenteiliger Beteuerungen – zu einer Verschiebung des Schwerpunkts schulischer Erschließungsarbeit. Wo diese von der Entfaltung des lektüreleitenden Kontextwissens dominiert wird, schwindet der Raum für den individuellen Lektürevollzug und die daraus erwachsende Verarbeitung ästhetischer Erfahrungen (vgl. Klauss 1959). Darüber hinaus zeigen sich Probleme, die den Eigenwert einer literaturspezifischen Erschließung der Vergangenheit – und damit die Zieldimension des Literaturunterrichts – betreffen. Obwohl der Erwerb des historischen Lektürewissens von den Ungewissheiten einer hermeneutischen Literaturererschließung entlastet, ohne die Notwendigkeit differenzierender Textbeobachtungen zu verabschieden,⁹ zeigt sich in der Praxis jener Jahre die Tendenz, die besonderen Verstehensansprüche literarischer Texte kontextuell zu neutralisieren. Inwiefern das erworbene Kontextwissen in der Praxis tatsächlich erkenntnisfördernd eingesetzt wird, lässt sich an einem Beitrag Strobachs ablesen (Strobach 1955). Dieser registriert nämlich die verbreitete Praxis, die Referentialisierungsprobleme literarischer Lektüren durch die Mobilisierung eines expliziten Kontextwissens zu kanalisieren, das im Lektüreprozess zur Repräsentation des Primärtextes aufsteigt.¹⁰ Doch wo gelungene Rezeptionshandlungen an der Rekapitulation gesellschaftstheoretisch vorformulierter Werte festgemacht werden, lässt sich schwerlich noch von einem *literaturspezifischen* Bildungsprogramm sprechen. Soll die Mobilisierung historischer Wissensbestände nicht zu einer Lektürepraxis führen, die „geradewege am Gedicht vorbe[geht]“ (Strobach 1955, 315), muss ein Kompetenzaufbau auch Komponenten einer lektüregebundenen Wissensentfaltung enthalten, die Schülern mehr abverlangen, als erworbene Wissensbestände anlässlich eines austauschbaren Textes

- 8 Der schulische Aufbau literarhistorischer Rezeptionskompetenz wird in diesem Programm zu einer voraussetzungsreichen Angelegenheit, da er eine doppelte Wertungsperspektive plausibel machen muss: Einerseits gilt es, die ideologische Fortschrittlichkeit eines Textes, einer Literatur, einer Textsorte (und der sie produzierenden Klasse) herauszustellen. Andererseits muss sie auf die inhärente „gesellschaftliche und zeitliche Begrenzung dieser Ideologie“ (Kielmeyer 1949, 9) hin durchsichtig gemacht werden. Im Sinne der dialektischen Auflösung aller empirischen Befunde muss sie nachträglich als Illusion eines kontingenten historischen Bewusstseins kenntlich gemacht werden, das sich von seiner verwandelnd-prozessualen materiellen Basis entfremdet hat.
- 9 Auf der Basis des geschichtsphilosophischen Rahmens lassen sich Ordnungs- und Wertungsschemata erwerben, die die objektivierende Einordnung und transparente Bewertung der einzelnen Texte ermöglichen. Im Unterschied zu der hermeneutischen Lektürekonvention, dass Texterschließungen notorisch individuell bzw. originell sein müssen, können diese Schemata problemlos als lernbare Wissensbestände konstruiert, generalisiert und als genuin schulische Leistungszuwächse bewertet werden. Anknüpfungspunkte für eine differentielle Erfassung von Schülerleistungen entstehen durch die Forderung des lesetechnischen Nachweises einer literarisch kodierten doppelten Wertungsperspektive, die im Sinne einer Einerseits-andererseits-Argumentation einer zu brachialen Komplexitätsreduktion – einer kurzschlüssigen Identifikation von Text und Kontext – entgegenwirken kann.
- 10 „Lyrikinterpretationen gehen häufig geradewege am Gedicht vorbei auf das Geschichtsbuch zu. Kaum ist das Gedicht vorgetragen, so flieht der Lehrer eilig in die gesellschaftliche Situation, aus der die Dichtung erwuchs, und bietet einen massiven historischen Kommentar, der das arme Gedicht hoffnungslos an den Rand der Betrachtung drängt.“ (Strobach 1955, 315)

zu reproduzieren. Wo die Mobilisierung historischer Wissensbestände nicht dazu beiträgt, die leserseitige Aufmerksamkeit für Details eines Textes zu steigern, verführt die gebotene Vermittlung historischer Wissensbestände *alle* Beteiligten im Handlungsfeld Schule zu einer gut messbaren, trotzdem fatalen Praxis.¹¹

4. Didaktische Leerstellen

Allerdings lässt sich das gegenwärtige didaktische Unbehagen gegenüber der Profilierung eines anschlussfähigen literarhistorischen Wissenserwerbs nicht allein auf lehrreiche Erfahrungen mit den problematischen Implikationen früherer Vermittlungskonzepte zurückführen. Dass nach wie vor unklar ist, wie die historische Dimension kompetenztheoretisch modelliert, skaliert und mittels Testaufgaben erfasst werden kann, resultiert auch aus tradierten Leerstellen in der didaktischen Explikation des Literaturunterrichts, die die gegenwärtige Zurückhaltung konserviert.

Bemerkenswerte Leerstellen lassen sich bereits an den frühen Versuchen der fünfziger und sechziger Jahre ablesen, die Rezeptionskompetenz nachwachsender Leser über die Profilierung elementarer Lektüremodi zu schulen, welche selbstständige Lektüren vorbereiten sollen. Wirft man einen Blick auf Ursula Heises Ausführungen zum Profil eines angemessenen Literaturgebrauchs (Heise 1956) – von Ulshöfer immerhin in den Rang „eine[r] kleine[n] Methodenlehre“ erhoben (Ulshöfer 1956, 4) –, stößt man auf die grundlegende Frage, wie das Verhältnis von Text und historischer Wirklichkeit adäquat konzeptualisiert und instruktiv vermittelt werden kann. Im Unterschied zu konkurrierenden Positionen im historischen Feld, die die dringend gebotene Lernerorientierung durch die Akzentuierung einer unüberbrückbaren Alterität historischer Literatur ignorieren, räumt Heise zwar ein, dass die Erschließung der hermeneutischen Distanz auf die Mobilisierung von Weltwissen, Motivation und Interessenhorizonten der Heranwachsenden im Zuge einer Erstlektüre angewiesen ist. Sofern die Ergebnisse jener psychologisierenden Erstrezeption jedoch programmatisch durch vertiefende Relektüren modifiziert – d. h. von den psychologisierenden Vereinnahmungen der Schüler gereinigt – werden sollen, muss geklärt werden, was *wertig* an die Stelle der Lektüregratifikationen der Erstrezeption tritt. Symptomatisch ist Heises (Auf-) Lösung dieser Frage. Es bleibt nämlich offen, wie die im Zuge der Zweitlektüre frustrierte Aufmerksamkeit der Schüler auf historische oder formale Werte zu lenken ist. So verweist Heises Stellungnahme zum Verhältnis von Literarizität und Geschichte und zu der damit verbundenen Frage nach dem Eigen- bzw. Mehrwert literarischer Bildung an entscheidender Stelle lediglich auf die Konvention einer Mehrfachlektüre, durch die der Zugriff auf die historische Wirklichkeit der Literatur unter zunehmenden Kontingenzdruck gesetzt wird und zum notorischen Problem avanciert.

11 „Die Gedichte selbst bleiben dem Schüler nur blaß im Gedächtnis, er bemüht sich vielmehr die Kernsätze des historischen Kommentars als in Prüfungen abfragbares Wissen einzuprägen. Was dann bei der stets zu erwartenden Vereinfachung durch den Schüler zurückbleibt, ist oft unfreiwillig erheiternd. In einer Wiederholung über Walthers Spruchdichtung in einem 11. Schuljahr zum Beispiel fiel kaum ein Satz, der nicht dem Leitartikel einer Tageszeitung zur gegenwärtigen Lage hätte entnommen sein können. Über diese falsch dargebotene Aktualisierung hinaus wußten die Schüler nur wenig zu sagen.“ (Strobach 1955, 315)

Deren klärungsbedürftige Implikationen treten noch deutlicher in der Lesedidaktik Erika Essens zutage, die die Reflexion jener Verhältnisbestimmung in den sechziger Jahren insofern radikalisiert, als sie die semiotische Verfasstheit als Literarizitätskriterium akzentuiert, dabei aber die Erschließung von vermittlungsaufwendigem kulturgeschichtlichem Kontextwissen zur Vorstufe literaturspezifischer Lektürearbeit degradiert (Essen 1967). Damit verwendet sie jenes Konfrontationsschema, das das Historische und Unreine gegen das Literarische und Reine ausspielt. Sofern die semiotische Verfasstheit nur erfahren werden kann, solange das Spiel der Semiose in individuellen Lektüreprozessen offen gehalten wird, ist die Disqualifizierung historischer Wissensbestände nicht nur der verknappten Ressource Unterrichtszeit geschuldet. Sie ist auch dem Konzept einer legitimen Lektüre verpflichtet, das auf die Erzeugung von Verständnisschwierigkeiten im konkreten Akt der Lektüre angewiesen ist und progressives Unverständnis gratifikatorisch habitualisiert.

Mit Blick auf die fortschreitende Würdigung von Verständnisschwierigkeiten bleibt jedoch ungeklärt, wie ein schulisch vermittelbarer Rahmen profiliert werden kann, der sowohl die angestrebte Überwindung von Verständnisschwierigkeiten erleichtert, als auch zur Erweiterung bereits vollzogener Sinnzuweisungen motiviert. Um eine interessierte Einstellung zu erzeugen, muss zudem erläutert werden, was den Reiz des unabschließbaren Spiels unhistorischer Bedeutungszuweisungen für heranwachsende Leser und Lerner ausmachen soll. Diese Leerstelle lässt sich weder durch Heises Formel von den „Spannungen innerhalb der Einheit“ noch durch Essens Rekurs auf die Kategorie der Form kompensieren (Heise 1956, 18; Essen 1967). Vor allem die wirkmächtige, von Erika Essen ausformulierte Lesedidaktik setzt nämlich ein Maß an Entdeckerfähigkeiten, Kontingenzbewusstsein und Frustrationstoleranz voraus, das Uneingeweihten schwerlich plausibel zu machen sein dürfte und Überforderungserfahrungen sowie Demotivierungseffekte hervorruft.¹²

Dass die hier skizzierten Leerstellen in der didaktischen Explikation des schulischen Literaturerwerbs in den folgenden Jahren trotz der Institutionalisierung der Literaturdidaktik an den Universitäten nicht überzeugend konkretisiert werden, lässt sich auch als ein Effekt wissenschaftlicher Systemübergänge markieren. Kaschiert wird der didaktische Klärungsbedarf in den siebziger Jahren nämlich durch erfolgreiche Versuche seitens der Fachwissenschaft, Wissenschaftswissen als staatlich zu sicherndes Bildungswissen zu reklamieren. Am Beispiel der Kontroversen um die Vermittlung der Literatur des Mittelalters lässt sich ablesen, wie die in die Defensive geratene Universitätsmediävistik didaktisches Terrain besetzt. Sie stabilisiert ihre Position, indem sie die Verzögerungen beim Transfer von wissenschaftlichen Innovationen in die Schulpraxis nicht durch die spezifischen Handlungszwänge divergierender Praxisbereiche erklärt, sondern als Anzeichen einer didaktischen Geringschätzung ihres Wissenschaftswissens interpretiert, die sich ungünstig auf die Beziehung zwischen Literatur und schulischen Lesern auswirke. Zur Belastung werde die Transformation von Wissenschaftswissen in staatlich gebotenes Bildungswissen, sofern das Wissenschaftswissen, gemessen am Rhythmus wissenschaftlicher Kontextualisierungen,

12 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang Gemeinsamkeiten der werkimmanenten Lektüre essenscher Prägung mit der v. a. von Förster 1998, 2001, 2000b beworbenen dekonstruktivistischen Lektürepraxis, die erkennbar werden, wenn man beide mit Blick auf lektüreleitende Konventionen und Anforderungen an empirische Leser vergleicht.

die Unterrichtspraxis zumeist als anachronistisches erreicht – ein Problem, das durch die beschleunigte Einspeisung renovierter fachwissenschaftlicher Erschließungsmodelle in die Unterrichtspraxis (im Rahmen der Lehrerbildung) zu bereinigen wäre. Namentlich die kritische Literaturwissenschaft der siebziger Jahre hat erfolgreich demonstriert, wie man über häretische Kritik am herrschenden Literaturgebrauch Märkte und Kompetenzen stabilisieren und verteidigen kann.

Allerdings perpetuieren diese Systemübergänge die Problemkonstellation zum Nachteil der nachwachsenden Leser. Denn die Strategie, wechselnde Kontextualisierungen innerhalb des Wissenschaftssystems nicht nur fachintern als Innovationen, sondern systemübergreifend als Rezepte zur Bereinigung von Vermittlungsproblemen anzubieten, hinterlässt entscheidende Leerstellen – gerade im Bereich der Modellierung lernerorientierter Rezeptionskompetenzen. Auch dort, wo – zumindest rhetorisch – der Kontakt zu den Schülern gesucht wird, verführt mangelnde Selbstaufklärung über die institutionellen Verstrickungen der eigenen Vorstellungen eines angemessenen Literaturgebrauchs viele didaktische Stellungnahmen dazu, die Erwartungen und Dispositionen der nachwachsenden Leser zu verfehlen.¹³ So fordert das Projekt kritischer Literaturgeschichtsvermittlung zwar eine Historisierung literarischer Praktiken und den Aufbau eines historischen Vorwissens ein. Allerdings beruht die anvisierte historisch informierte Literaturrezeption auf der Bereitschaft, „unmittelbare Betroffenheit“ (Kokott 1976, 165) ebenso wie eine „Andachtshaltung vor Bildungsgütern“ (Brackert/Christ/Holzschuh, 1973, 68) im Rezeptionsprozess zu suspendieren, um „kritische Selbstreflexion“, eine „reflektierte Einstellung zur Gegenwart“ sowie „Distanz“ (Brackert/Christ/Holzschuh 1973, 68) als Kennzeichen „eine[r] selbständige[n], urteilende[n], kritisch sachverständige[n] Rezeption“ (Seitz 1973, 151) zu demonstrieren. Fragwürdig bleibt, wie realistisch die Vermittlung jener Kompetenzen zu beurteilen ist, die sich in der erwünschten Einstellung zu Literatur und Geschichte niederschlagen soll. Unbestreitbar, obgleich von kritischer Seite kaum gewürdigt, setzt die geforderte Bereitschaft zur kritischen Distanzierung zunächst einmal den Aufbau eines emphatischen Verhältnisses zum historischen Lektürekanon und seiner Geschichte voraus. Anders wäre kaum plausibel zu erklären, „weshalb es notwendig sein soll, sie überhaupt noch einem – nach Art der Lage – schwierigen Verstehensprozess zu unterwerfen“ (Brackert/Christ/Holzschuh 1976, 13). In welchem Rahmen die Schüler Dispositionen für eben diese erwünschte Oszillation zwischen Verstrickung und Distanz erwerben können, wird in den Beiträgen jener Jahre jedoch erneut nicht expliziert, sondern vorausgesetzt.

Ob die jüngsten Vermittlungsangebote das Problem realistischer taxieren, bleibt abzuwarten. Aussicht auf Verringerung der unproduktiven Kluft zwischen literarischem und historischem Wissen bieten seit einiger Zeit kulturwissenschaftliche Profilierungen des Literaturunterrichts vor allem dort, wo die Erschließung der Historizität von Selbst, Welt und Literatur über die diskursgeschichtliche Arbeit an der Genese lebensweltlich aktueller Themen in Aussicht gestellt wird (vgl. Nutz 2000; Nutz 2002; Korte 1996; Korte 2003). Kaum zu leugnen ist indes, dass die wissenschaftlichen Anregungen zu einer sozial- bzw. diskursgeschichtlichen Fundierung literarischer Lektüren dem Literaturunterricht erhebli-

¹³ Feldsoziologisch aufschlussreich sind die Bemerkungen von Nündel/Schlotthaus 1978, 67 über die Etablierung der kritischen Deutschdidaktik als Forschungsprojekt an den Universitäten.

che Komplexitätssteigerungen beschert. Will man das positiv sehen, so kann man begrüßen, dass die Annahme entkräftet wird, die Mobilisierung historischer Wissensbestände restringiere unweigerlich die Komplexität von Bedeutungszuschreibungen. Sofern die mobilisierten historischen Kontexte ihrerseits Mehrdeutigkeit erzeugen, lässt sich die Erfahrung machen, dass Literatur durch historische Kontextualisierungen nicht einfacher, sondern komplexer und damit interpretationsbedürftiger wird. Negativ betrachtet lässt sich konzedieren, dass die Erzeugung multipler und mehrdeutiger historischer Kontextualisierungen zu Komplexitätssteigerungen im Verhältnis von Text und Kontext führt, die selbst universitäre Kapazitäten kaum noch bewältigen können.¹⁴ Vor diesem Hintergrund birgt ein kurzschlussiger Import germanistischer Erschließungskonzepte nicht zu unterschätzende Anschlussprobleme, die die Verarbeitung des multiplen und polyvalenten Kontextwissens betreffen. Namentlich dort, wo ein als anachronistisch exponierter literarhistorischer Kursus zugunsten einer Vielzahl von (Mentalitäten-, Medien-, Kunst-) Geschichten mit je eigenen Periodisierungen, je eigener Materialauswahl und konkurrierenden Ordnungsprinzipien suspendiert werden soll (vgl. Korte 1996, 45; Korte 2003, 4; Nutz 1997, 42ff.), werden die empirischen Rezipienten mit erheblichen Verstehensanforderungen konfrontiert, die der Tendenz nach universitären Rezeptionskompetenzen und -ressourcen entsprechen. Denn wenn die Schüler über die Arbeit an historischen Schneisen (vgl. Nutz 1997) selbst in die Rolle des Literaturgeschichtsproduzenten schlüpfen, um ihr Verständnis als eigenwilligen, parteiischen, doch stets kontingenten Nachvollzug konkurrierender Modellierungen zu erweisen, sind sie mit der Forderung konfrontiert, literarhistorische Kommunikate gleichzeitig erstellen *und* relativieren, diachrone Prozesse wie synchrone Relationen konstruieren *und* ihre Unzulänglichkeit zu demonstrieren. Wo – in Analogie zur radikalhermeneutischen Textaktivierung – die Produktivität von Paradoxien zur Generierung neuer, möglichst originaler Lektüren genutzt werden soll, wird eine bereits informierte, mit soliden Vorkenntnissen und ausgesprochenem Kontingenzbewusstsein ausgestattete Leserschaft adressiert, die – wie der ideale Rezipient der Essenschen Lesedidaktik – bereit ist, fortschreitendes Unverständnis gratifikatorisch zu habitualisieren. Dass diese theoretischen Ambitionen dazu tendieren, die psychologischen Bedingungen des Lernens zu ignorieren, steht zu befürchten. Inwiefern sie dazu geeignet sind, die Modellierung lernbarer historischer Erfahrungsräume voranzutreiben, ist bislang nicht hinreichend erforscht. Deshalb fallen die kulturwissenschaftlich inspirierten Vorschläge zur überfälligen Rehabilitierung historischer Wissensvermittlung noch zu unbefriedigend aus.

5. Historisches Wissen im fachwissenschaftlichen Diskurs

Befragt man auf der Suche nach einer weniger konfrontativen Modellierung des Verhältnisses von Literarizität und historischem (Orientierungs-)Wissen die ‚reine‘ Literaturwissenschaft, fällt auf, dass dort über den Wert eines begrifflich strukturierten Schemawissens mittlerweile wieder lernerorientierter geurteilt wird als in der Literaturdidaktik. Das lässt sich als Retardierungseffekt einer Didaktik markieren, die ihr kritisches Interventionspotential aus der Konfrontation von Wissenschaftswissen und staatlich

¹⁴ Aufschlussreich sind die ernüchternden Bemerkungen zur Relativierung entsprechender Erwartungen im literaturwissenschaftlichen Diskurs von Bafler 1998, 474.

gebotenem Schulwissen gewinnt. Als Basis der literaturdidaktischen Diskreditierung von historischem Schemawissen fungiert die in den neunziger Jahren verbreitete Kritik an literaturgeschichtlichen Ordnungsgrößen wie *Epoche*, *Autor* und *Werk*, deren dekonstruktive Aufarbeitung im Wissenschaftssystem als Innovation gehandelt worden ist. Vor diesem Hintergrund hat nicht nur Maximilian Nutz im Rekurs auf die „Theoriediskussionen der Postmoderne“ eine prekäre Entkopplung von Wissenschaftsentwicklung und schulischem Wissen identifiziert: Während sich „Funktionen und Intentionen von Literaturgeschichtsschreibung“ im Wissenschaftssystem der Gegenwart vorgeblich unwiederbringlich gewandelt haben, erreichen die Veränderungen die Schule nur als Schwundstufen, nämlich als „Transformationen eines narrativen Modells“ des 19. Jahrhunderts, das im Wissenschaftssystem „radikal in Frage gestellt wurde“ (Nutz 1997, 39). Obwohl „Perspektiven und historische Konstruktionsmodi [...] im Fluss“ und „neue Blicke auf historische Zeiträume [...] möglich geworden [sind]“, klagt auch Hermann Korte, „erweisen sich vertraute Muster des Umgangs mit Traditionen der Historiographie als widerstandsfähig gegen alle Versuche der Öffnung und Aufspaltung“ (Korte 2003, 2f.). Um dem Verdacht einer obsoleten Geschichtsvermittlung zu entgehen, distanziert sich die Didaktik vom „linearen, an der Idee eines Orientierungswissens festhaltenden Überblick“ (Nutz 1997, 46). Denn „Literaturgeschichtsschreibung heute“, resümiert Korte, „beginnt [...] mit der Problematisierung alles dessen, was [...] einst Fachkonsens war“. Demgegenüber erscheint eine Literaturgeschichtsvermittlung, „die ihren Gegenstand noch am ‚geschichtlichen Ort‘ aufsuchen, ‚in den Ablauf der Geschichte einordnen‘ und so von ihm ‚Kunde‘ geben konnte“ (Korte 2003, 2) als unangemessenes Vermittlungsprojekt.

Dass der Wert eines Orientierungswissens innerhalb der Literaturwissenschaft mittlerweile wieder höher taxiert wird, könnte dazu beitragen, die dokumentierten didaktischen Bedenken infrage zu stellen. Zum einen wird auf literaturwissenschaftlicher Seite mit größerer Selbstverständlichkeit auf die Gedächtnisökonomie als legitime Einflussgröße bei Überlegungen zum Aufbau literarhistorischer Wissensbezüge verwiesen. Dabei werden durchaus auch die positiven Effekte schematisierender Komplexitätsreduktionen und Vereinheitlichungen gewürdigt, sofern die Arbeit an der Literaturgeschichte „die literarischen Gegenstände, die seit dem 8. Jahrhundert in deutscher Sprache tradiert sind, überschaubar [macht], indem sie im zeitlichen Kontinuum ordnende Akzente setzt, Begründungen für den Verlauf des Prozesses sucht und die Zeitabschnitte durch Schlagwörter mnemotechnisch einprägt.“ (Schulze 2002, 248) Gerade weil besagte Schemata „jene Reduktion der uns umgebenden Komplexität [leisten], ohne die wir (als Leser wie als Literaturwissenschaftler) schlichtweg orientierungslos und handlungsunfähig wären“ (Vogt 1999, 202) – so wäre den didaktischen Kritikern entgegenzuhalten –, müssen entsprechende historische Topographien frühzeitig aufgebaut werden. Zum anderen hebt Eric Achermann noch grundsätzlicher hervor, „dass wir ohne die bewusste oder unbewusste Annahme von Ordnungen Geschichte nicht erklären oder verstehen“ können und „dass wir so etwas wie ‚Räume‘ annehmen müssen, in denen Ereignisse wirklich sind und wirken“ (Achermann 2002, 235).

Was der Seitenblick auf Vertreter der jüngeren literaturwissenschaftlichen Diskussion zutage fördert, stützt die Annahme, dass das Axiom der prinzipiellen Unabschließbarkeit literarischer Sinnbildungsprozesse gerade nicht durch die Mobilisierung historischer Schemata lädiert wird. Vielmehr disponiert der Aufbau eines historischen Vorwissens zur Herstellung

von Zusammenhängen, die den empirischen Rezipienten die Überbrückung der hermeneutischen Distanz erleichtern. Sofern sie als „Hilfsmittel zum Erklären und Verstehen“ genutzt werden (Achermann 2002, 239), wird zudem die Unterstützung einer hypothesengenerierenden und –überprüfenden Lesearbeit in Aussicht gestellt. Diese Neubewertung historischer Wissensbestände trägt zur Relativierung des eingespielten Konfrontationsschemas bei. Augenscheinlich stellt die Profilierung eines Kompetenzerwerbs, der die traditionelle Literarizitätskriterien einer subjektiven Vieldeutigkeitslektüre abrüstet, den Aufbau historischen Schemawissens vorantreibt und sich dem Textgebrauch eines kulturhistorisch angelegten Geschichtsunterrichts annähert, keinesfalls eine Schwundstufe literarischer Bildung dar.

Nicht zu ignorieren ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass im literaturwissenschaftlichen (wie im literaturdidaktischen) Diskurs die Einsicht in die hermeneutischen Grenzen einer Texterschließung mittels historischer Wissensschemata eingefordert wird.¹⁵ Folgt man Christian Kiening, sollen entsprechende Schemata im universitären Diskurs nicht „dazu dienen, überkommene Verständnisraster unkritisch fortzuschreiben“, sondern „durch den Reibungswiderstand, den sie bieten, auf die Verlegenheit, die allen Vergangenheit strukturierenden Kategorien innewohnt, aufmerksam [zu] machen“ (Kiening 2002, 265).¹⁶ Kritikwürdig ist demnach die Nutzung der erworbenen Wissensbestände, sofern sie als Identifikationswissen allein im Sinne der Wiedererkennung zur Benennung fungieren, ohne im Lektüreprozess als verstehensrelevant ausgewiesen werden zu können (vgl. Köster 2008). Dass erworbenes Vorwissen situativ unangemessen appliziert wird, stellt sicherlich ein grundsätzliches Vermittlungsproblem bzw. eine zentrale Herausforderung des Literaturunterrichts dar, suspendiert schulische Vermittlungsprozesse aber eben nicht davon, für den Aufbau des entsprechenden Vorwissens Sorge zu tragen. Dass historisches Wissen klischiert werden kann, heißt weder, dass es nicht in Anschlusshandlungen erweitert werden kann, noch dass auf seinen systematischen Erwerb als Komponente literarischer Rezeptionskompetenz verzichtet werden müsste.

15 Meines Erachtens richtet sich die literaturdidaktische Verabschiedung gängiger Schemata literarhistorischer Wissensvermittlung tatsächlich gegen brachiale Akte der Komplexitätsreduktion, die die hermeneutische Leseprogrammatis, nach der das Vorwissen im individuellen Vollzug wiederholender Leseprozesse modifiziert werden muss, allzu leicht stillstellt. Anlass zu dieser Vermutung gibt die vielleicht symptomatische Wendung in der Argumentation von Maximilian Nutz, dessen methodologische Kritik an den „tradierten Illusionen literarischer Bildung“ (Nutz 1997, 42) in der Forderung mündet, „Verkürzungen und Reduktionen historischen Verstehens auf Namen, Werktitel, zu Klischees erstarrte Epochenmerkmale und plakative Entwicklungslinien“ aufzubrechen (Nutz 1997, 45).

16 Ob schulische Erwerbskonzepte indes ihren hermeneutischen Wert ebenfalls daran bemessen müssen, dass „andauernd und hauptsächlich über die Legitimität der Bezeichnungen, die Seinsmodalitäten sowie Anfang und Schluss der bezeichneten Gegenstände gestritten [wird]“, um die anvisierte „Ordnungsfunktion“ vornehmlich als „angebliche“ in Szene zu setzen (Achermann 2002, 239), erscheint mir insofern fragwürdig, als die Deplatzierung der infrage stehenden Wissensschemata zunächst einmal deren konstruktive Rezeption voraussetzt.

6. Literarhistorisches Orientierungswissen aufbauen

Neben diesen Überlegungen lassen es vor allem die Festlegungen der Bildungsstandards geboten erscheinen, über eine veränderte Ausrichtung des Literaturunterrichts nachzudenken, der sich deutlich früher als bislang um einen sukzessiven und kontinuierlichen Aufbau historischer Erfahrungsräume bemüht (vgl. auch Kammmer 2005). Will die Literaturdidaktik nicht die tradierten Leerstellen konservieren, muss das bisweilen verbreitete Konfrontationsschema von unhistorisch-subjektiven Vieldeutigkeitslektüren auf der einen und historisch-gesättigten Lektüren auf der anderen Seite überschritten werden. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend drei Perspektiven literarhistorischen Wissenserwerbs skizzieren, die dazu beitragen, Dispositionen für die erwünschte Dialektik von subjektiver Verstrickung und Distanz zu entfalten und die (begrenzten) Verstehenskontexte der Schüler zu erweitern.

Die erste Perspektive betrifft die Vermittlung von literarhistorischem Längsschnittwissen im Sinne einer *formelhaften Traditionsvermittlung*: Sie zielt auf den Aufbau eines begrifflichen Rahmens, der Geschichte in ihrem Verlauf gliedert, überschaubar macht und ordnet. Er umfasst Namen und Epochenbezeichnungen sowie Schemawissen über Entwicklungen im Bereich von Text- bzw. Formsystemen und der sozialen Interdependenzverhältnisse der Literatur. Sein Erwerb erscheint mir nicht nur aus mnemotechnischen Gründen als unverzichtbare Voraussetzung für den Aufbau historischer Erfahrungsräume. Da die Literaturgeschichte seit längerem Innovationen über die Verletzung etablierter Literarizitätserwartungen generiert, müssen Schüler mit einem Orientierungsrahmen ausgerüstet werden, der eine Einschätzung der Erfüllung bzw. Verweigerung kursierender Erwartungen und Konventionen im Bereich von Text- und Formensystemen ermöglicht. Ohne den begrifflichen Rahmen lässt sich literarische Entwicklung weder wahrnehmen noch erklären oder verstehen. Diese Verankerung historischer Topographien erfordert die Durchführung von Unterrichtssequenzen, in denen die Erarbeitung exemplarischer literarischer Texte und Textausschnitte mit der Präsentation historischen Kontextwissens verbunden wird.¹⁷

Die zweite Perspektive bezieht sich auf die Entfaltung von *Diskurswissen* als Komponente erweiterbarer historischer Erfahrungsräume. Zu Recht haben die jüngeren Beiträge der kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik darauf hingewiesen, dass historische Topographien neben expliziten gesellschaftlichen Ereignissen, Gesetzen, Konventionen und Institutionen nicht zuletzt solche mehr oder minder impliziten Vorstellungsmuster, Präferenzen und Motivationen enthalten müssen, die als kollektive Verständnisvoraussetzungen individueller Handlungs- und Wertungsoptionen der literarisch kodierten Wirklichkeit erst ihren (notorisch umstrittenen) Sinn verleihen. Deshalb muss ein schulisch zu vermittelndes Orientierungswissen jene historischen Wissensbestände umfassen, an denen die literarischen Texte einer (Makro-)Äpoche thematisch partizipieren. Der Wert dieses Diskurswissens liegt

¹⁷ Da die Ausgestaltung dieses Postulats erhebliche Auswirkungen auf das Curriculum des Literaturunterrichts mit sich bringen könnte – denkbar wäre die Durchführung von Lehrgangssequenzen, aber auch die Initiierung kontextualisierender Relektüren im Anschluss an die (unhistorische) Erarbeitung von Texten –, besteht weitergehender Diskussionsbedarf in der Frage, inwieweit jenes Rahmenwissen in struktureller Konkurrenz zu komplexitätssteigernden Lektüren entwickelt werden soll.

in seiner Anschlussfähigkeit – und das in doppelter Hinsicht. Sofern es nicht nur die Kluft zwischen Literatur und Gesellschaft, sondern auch den Originalitätsanspruch der konkurrierenden literarischen Texte eines historischen Raums relativiert, bietet es Anknüpfungspunkte zur Überbrückung der hermeneutischen Distanz. Diese Anknüpfungspunkte sind eine wesentliche Voraussetzung für differenzierende Textbeobachtungen. Sofern man Anknüpfungspunkte braucht, um sich zu interessieren und angesichts schwer kommunizierbarer Lektüreerfahrungen nicht (überwältigt, gelangweilt oder frustriert) die Sprache zu verlieren, erweist sich der Erwerb eines anschlussfähigen Diskurswissens als hilfreich für die Erzeugung von Anschlusskommunikationen. Darüber hinaus lässt sich mit der Entfaltung von Diskurswissen die Erwartung verknüpfen, dass aus der vergleichenden Bezugnahme zwischen Texten Ordnungskategorien erwachsen, deren Anschlussfähigkeit mit dem Wechsel an Perspektiven gewinnt. Ob diese Erwartung eingelöst werden kann, wird im Rahmen unterrichtsempirischer Forschung zu klären sein.

Auch die dritte Perspektive für die Entfaltung erweiterbarer historischer Erfahrungsräume – die *Komplexitätserzeugung durch historisch-kontextualisierende Relektüren* – fußt auf der Vorstellung von Literatur als einem Diskurs, in dem die Wissensbestände aus unterschiedlichen sozialen Praxisbereichen verhandelt werden. Die größte Herausforderung besteht darin, die Applikation historischer Wissensbestände situativ angemessen auszuführen und die skizzierten Tendenzen zur Dequalifizierung zu überwinden, die mit der Unfähigkeit zur flexiblen Nutzung des Gelernten einhergehen kann. Die verbreitete Klage über brachiale Akte der Applikation historischer Wissensbestände lässt es ratsam erscheinen, den Applikationsprozess mit Blick auf unterschiedliche lesetechnische Teildimensionen zu differenzieren.

Die erste Dimension literarhistorischer Rezeptionskompetenz besteht darin, im Anschluss an die Entfaltung des Wissens um einen verständnisrelevanten historischen (Spezial-) Diskurs dessen literarische Repräsentation in einem literarischen Text aufzuweisen.¹⁸ Die Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen Literatur und Diskurs ermöglicht daraufhin die (lektürebezogene) Erzeugung und Prüfung von Hypothesen über die diskursive Position des Textes. Im Rahmen dieser Teildimension ist zu prüfen, wie sich der literarische Text gegenüber dem zitierten Diskurs verhält. Um Akten brachialer Komplexitätsreduktion entgegenzuwirken, ist es unabdingbar, Literatur als einen Diskurs vorzustellen, der „mit Vorliebe ambivalentes Material auf eine Weise [steigert], die die Ambivalenz wahr und häufig künstlich steigert“ (Link 1988, 301). Diese Hypothesen generierende und prüfende Lektürearbeit führt zu differenzierenden Textbeobachtungen, sofern die Hypothesen zur diskursiven Position durch partielle Textinterpretationen gestützt, falsifiziert oder relativiert werden.¹⁹

18 Der Erweiterung des Textverstehens sollte im Rahmen starker Lektüren die subjektive Aneignung eines literarischen Textes seitens der Schüler ebenso vorangehen wie die Würdigung und Weiterverarbeitung individueller Lesarten (vgl. Kammler 2005, 101).

19 In lesetechnischer Hinsicht fußt die Erschließung literarischer Texte, die sich mehrdeutig zu den in ihnen repräsentierten historischen Wissensbeständen verhalten, auf einer selektierenden Operation, die Mehrdeutigkeit gleichermaßen einschränkt wie erzeugt – und allenfalls durch die Auswahl von (ebenfalls interpretationsbedürftigen) Referenzkontexten begrenzt werden kann. Ein wichtiges Auswahlkriterium ist aus meiner Sicht das Verknüpfungspotential der (Kon-) Texte, das Potential zu konnotativen Bereicherung. Allerdings ist das Kriterium nicht geeignet,

Das damit verbundene Problem des explikatorischen Werts historischer Wissensbestände führt zu einer weiteren Teildimension literarhistorischer Rezeptionskompetenz. Hat man durch die Einspeisung historischen Diskurswissens eine erste – mehr oder minder – semiotisch kohärente Ebene des Textverstehens erreicht, konfrontiert die Einspeisung weiteren Diskurswissens die Schüler mit der Aufgabe der Integration text-externer Informationen. Die damit geforderte Überschreitung der vorangegangenen Verstehensebene birgt die Herausforderung, den Wert einzelner Textelemente (im Zusammenhang mit anderen) zu verändern und diese Veränderung zu reflektieren.²⁰ Doch nur sofern mittels der (Re-)Konstruktion von Zusammenhängen zwischen literarischem Text und Diskursen die Brüche, Widersprüche und Montagen eines Textes erfahrbar werden, wird die idiolektale Dimension literarischer Rezeptionskompetenz thematisch.²¹ Akte brachialer Komplexitätsreduktion lassen sich nur durch den Rekurs auf die Modalitäten des Bedeutungsaufbaus vermeiden. So lässt sich erst im Zuge wiederholender Lektüren erfahren und explizieren, *wie* ein Text Spielräume zur Kombination historischer diskursiver Positionen ausgestaltet und Verhandlungen um ihre Geltung auslöst.

Inwiefern der Aufbau historischer Erfahrungsräume tatsächlich interessierte Anschlusskommunikationen aus Verhandlungen zwischen Texten und Kontexten generiert, hängt jedoch davon ab, inwiefern es gelingt, kognitive Herausforderungen über kleinschrittige Relektüren zu organisieren. Gerade weil die Integration zusätzlicher text-externer Informationen eine besonders komplexe Verstehensleistung ist, bei der das Verständnis mindestens zweier Texte miteinander koordiniert werden muss (vgl. Grzesik 2005), erscheint mir ein retardierendes Vorgehen unerlässlich. Nicht zu leugnen ist jedoch, dass die Arbeit am disparaten Text, die mühsame Sichtung und Prüfung textueller Verknüpfungsmöglichkeiten nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie mit der Erfahrung einhergeht, dass die Mobilisierung historischer Wissensbestände interessante Verstehenszuwächse mit sich bringt – selbst wenn (oder gerade weil?) literarische Texte auf diese Weise nicht leichter (und damit langweiliger), sondern interpretations- und folglich lesebedürftiger werden lässt.

Mehrdeutigkeit auszuschließen. Einerseits muss angesichts der wahl- und unterschiedslosen Vielheit, Zerteiltheit und Offenheit der Datenmengen eines disparaten (Kon-)Textes eine interpretierende Datenverknappung vollzogen werden. Andererseits generiert erst diese auswählende Paraphrase von (Un-) Wesentlichem jene (kon-)textuellen Peripherien, die vom Zentrum reversibler Kernstellen mit symbolischer Bedeutung aufgeladen werden, zugleich aber latent verständnislos bleiben müssen, um alternative Selektionen ausführen und begründen zu können. Komplexere Verstehensleistungen entstehen aus kontextualisierenden Re-Lektüren, in denen Mehrdeutigkeit auf Seiten des Textes wie des Kontextes erzeugt wird. Vermeiden lässt sich die uneinholbare Mehrdeutigkeit nicht, wenn man anspruchsvolle Verstehensleistungen initiieren will.

20 Erst wenn ein Lektürearangement sukzessive Relationen zu konkurrierenden Spezialdiskursen eröffnet, verliert der literarische Bezugstext sukzessive seine Eindeutigkeit und nötigt seine Leser zum (begründeten) Vollzug von sinnstiftenden, zugleich aber kontingenten Lektüreentscheidungen.

21 Vgl. Eco 1990, 43 sowie Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser 2008, 20f.

7. Ausblick

Der Umgang mit historischen Wissensbeständen stellt im Rahmen eines Kompetenzerwerbs eine anspruchsvolle kognitive Herausforderung dar, die die Schüler, den Bildungsstandards zufolge, am Ende der Sekundarstufe bewältigen können sollen. Deshalb muss vordringlich geklärt werden, an welcher Stelle eines Kompetenzerwerbs die Ausbildung und lektürebezogene Einübung literarhistorischer Teildimensionen verortet werden muss. Für die Literaturdidaktik ergibt sich Forschungsbedarf, der weitergehende Fragen der kompetenztheoretischen Modellierung des verstehensrelevanten Erwerbs historischen Wissens ebenso betrifft wie die Konstruktion eines methodischen Messinstrumentariums und die zukünftige Ausrichtung von Lehr-Lern-Prozessen. Klärungsbedarf besteht in der Frage, ob und ggf. wie sich die Einspeisung historischer Wissensbestände auf die Würdigung der idiolektalen Dimension literarischer Rezeptionskompetenz auswirkt. Mit Blick auf den Grad der kognitiven Anforderung ist auch zu analysieren, in welchem Verhältnis Anforderungen der Integration textexterner Elemente zu Anforderungen der innertextuellen Rekontextualisierung stehen.²² Präziserungsbedürftig ist zudem das Kriterium der Anschlussfähigkeit, das die Wahl der Komponenten des Orientierungswissens leiten soll. Wie sich eine stärker kulturhistorisch angelegte Lektürearbeit auf die erwünschte Dialektik von subjektiver Verstrickung und Distanz auswirkt, ist ebenfalls zu klären. Vor diesem Hintergrund verhindert das eingangs skizzierte Konfrontationsschema, das im Namen einer subjektiv-bedeutsamen und individuellen Literaturschließung die Vermittlung eines anschlussfähigen Orientierungswissens diskreditiert, die notwendige Entwicklung eines gestuften Kompetenzerwerbs und die lernergerechte Modellierung von empirisch überprüfbaren Teilkompetenzen.

Literatur

Abraham, Ulf/Matthis Kesper: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin (2005).

Achermann, Eric: Existieren Epochen? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 3 (2002). S. 222–239.

Artelt, Cordula/Matthias Schlagmüller: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden (2004). S. 169 – 196.

Baßler, Moritz: *Stichwort Text. Die Literaturwissenschaft unterwegs zu ihrem Gegenstand*. In: *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft*. Im Auftrag des Vorstands herausgegeben von Wilfried Barner, Walter Müller-Seidel, Ulrich Ott. Stuttgart (1998). S. 470–475.

²² Ob sie – wie Eggert 2002 unterstellt – anspruchsvoller ist als der Umgang mit textinternen Kontextualisierungen, kann im Rahmen des gegenwärtig vorliegenden Wissens nicht beantwortet werden. Dass aus innertextuellen Kontextualisierungen kaum mehr zu bewältigende Komplexitätssteigerungen entstehen können, demonstrieren etwa die dekonstruktivistischen Lektüren de-Manscher Prägung.

- Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh: Einleitung. Zur gesellschaftlichen Funktion mittelalterlicher Literatur in der Schule. Historisch-kritische Bestandsaufnahme. In: Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh (Hrsg.): *Mittelalterliche Texte im Unterricht*. München (1973). S. 11–69.
- Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh: Einleitung. Zur gesellschaftlichen Funktion mittelalterlicher Literatur in der Schule. In: Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh (Hrsg.): *Mittelalterliche Texte im Unterricht*. 2. Teil. München (1976). S. 9–35.
- Brüggemann, Jörn: *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters*. Frankfurt/M. (2008).
- Christ, Hannelore: Frauenemanzipation durch solidarisches Handeln. ‚Das erzwungene Gelübde‘ des Stricker im Deutschunterricht. In: Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh (Hrsg.): *Mittelalterliche Texte im Unterricht*. 2. Teil. München (1976). S. 36–92.
- Eco, Umberto: *Die Grenzen der Interpretation*. München (1990).
- Essen, Erika: *Gegenwärtigkeit mittelhochdeutscher Dichtung im Deutschunterricht*. Heidelberg (1967).
- Fingerhut, Karlheinz: *Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht*. Frankfurt/M. (1974).
- Fingerhut, Karlheinz: *Lesemotivation und Lesekompetenz unter den Bedingungen der Qualitätssicherung – ein literaturdidaktisches Double-bind*. In: Thielking, Sigrid/Ulrike Buchmann (Hrsg.): *LESEVERMÖGEN – Lesen in allen Lebenslagen*. Unter Mitarbeit von Wiebke Dannecker. Frankfurt/M. (2008). S. 13–33.
- Förster, Jürgen: *Literatur als Sprache lesen*. Sarah Kirsch ‚Meine Worte gehorchen mir nicht‘. In: Belgrad, Jürgen/Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler (1998). S. 54–79.
- Förster, Jürgen: *Literatur als Sprache lesen*. In: Bark, Joachim/Jürgen Förster (Hrsg.): *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart (2000a). S. 214–228.
- Förster, Jürgen: ‚Mich dünkt, man kann es mit Händen greifen‘. Literarische Erfahrung im Referenzkontext des Mediums Schrift. Goethes ‚Die Leiden des jungen Werther‘. In: Bogdal, Klaus-Michael/Clemens Kammler (Hrsg.): *(K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen*. München (2000b). S. 17–23.
- Frederking, Volker/Christel Meier/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser: *Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz*. In: *Didaktik Deutsch* 25 (2008). S. 11–31.
- Fritzsche, Joachim: *Formelle Sozialisationsinstanz Schule*. In: Groeben, Norbert/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München (2004). S. 202–249.
- Grzesik, Jürgen: *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster (2005).
- Heise, Ursula: *Die Interpretation mittelhochdeutscher Dichtung im Bildungsplan der höheren Schule*. In: *Der Deutschunterricht* 8, H. 6 (1956). S. 5–27.

- Kammler, Clemens: Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur. Anmerkungen zu einer Aufgabe des Deutschunterrichts. In: ESSENER UNIKATE 26 (2005). S. 94–103.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt/M. (2004). S. 121–153.
- Kämper-van den Boogaart: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung Der hilflose Knabe. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M. (2005). S. 27–50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11–13). In: Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze (2006). S. 158–175.
- Kielmeyer, Otto A.: Die ältere Literatur im Deutschunterricht der Grund- und Oberschule. In: Deutschunterricht 2, H. 5 (1949). S. 1–15.
- Kiening, Christian: Zwischen Mittelalter und Neuzeit? Aspekte der Epochenschwellenkonzeption. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49 H. 3 (2002). S. 264–277.
- Klauss, Gertrud: Walther von der Vogelweide. Zur Behandlung in Klasse 8. In: Deutschunterricht 12, H. 12 (1959). S. 660–670.
- Köster, Juliane: Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht. In: [http://www.didaktikdeutsch.de/vortraege/Kompetenzerwerb und Wissensnutzung.pdf](http://www.didaktikdeutsch.de/vortraege/Kompetenzerwerb_und_Wissensnutzung.pdf) (Download 2008)
- Kokott, Hartmut: Swer nû rîches irre gê. Politische Sprüche Walthers von der Vogelweide im Deutschunterricht. In: Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh (Hrsg.): Mittelalterliche Texte im Unterricht. 2. Teil. München (1976). S. 130–169.
- Korte, Hermann: Erinnerungsarbeit. Literaturgeschichte und Literaturunterricht. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 29, H. 1 (1996). S. 41–52.
- Korte, Hermann: Editorial: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit der Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht 55, H. 6 (2003). S. 2–10.
- Link, Jürgen: Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik. In: Fohrmann, Jürgen/Harro Müller (Hrsg.): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt/M. (1988). S. 284–307.
- Nündel, Ernst/Werner Schlotthaus: Das defizitäre ‚Handeln‘ der Deutschdidaktik und Vorschläge, wie man es überwinden könnte. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik. Königstein/Ts. (1978). S. 66–71.
- Nutz, Maximilian: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Didaktik Deutsch 3, H. 2 (1997). S. 35–53.
- Nutz, Maximilian: Lesen als Differenzenerfahrung. Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 6, H. 8 (2000). S. 46–60.
- Nutz, Maximilian: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49, H. 3 (2002). S. 330–346.

- Schnotz, Wolfgang/Stephan Dutke: Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (2004). S. 61–99.
- Schulze, Ursula: Die Höfische Literaturepoche um 1200 – ein Modellfall literaturgeschichtlicher Epochenbildung? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49, H. 3 (2002). S. 248–262.
- Seitz, Dieter: Helmbrecht. Konservative Gesellschaftskritik in der Literatur des 13. Jahrhunderts. In: Brackert, Helmut/Hannelore Christ/Horst Holzschuh (Hrsg.): Mittelalterliche Texte im Unterricht. München (1973). S. 113–161.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Neuwied (2004).
- Spinner, Kaspar H.: Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung. In: Griesheimer, Frank/Alois Prinz (Hrsg.): Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven. Tübingen (1992). S. 180–197.
- Strobach, Hermann: Die politische Spruchdichtung Walthers von der Vogelweide. In: Deutschunterricht 8, H. 6 (1955). S. 315–323.
- Ulshöfer, Robert: Zur Einführung. In: Der Deutschunterricht 8, H. 1 (1956). S. 4.
- Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. München (1999). S. 202.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler (1990).
- Willenberg, Heiner: Unterrichtsgespräch versus Vergleichsarbeit. In: Deutschunterricht, H. 5 (2003). S. 26–31.
- Willenberg, Heiner: Lesestufen – Die Leseprozestheorie. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler (2007). S. 11–23.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Jörn Brüggemann, Peterstraße 28, 25335 Elmshorn